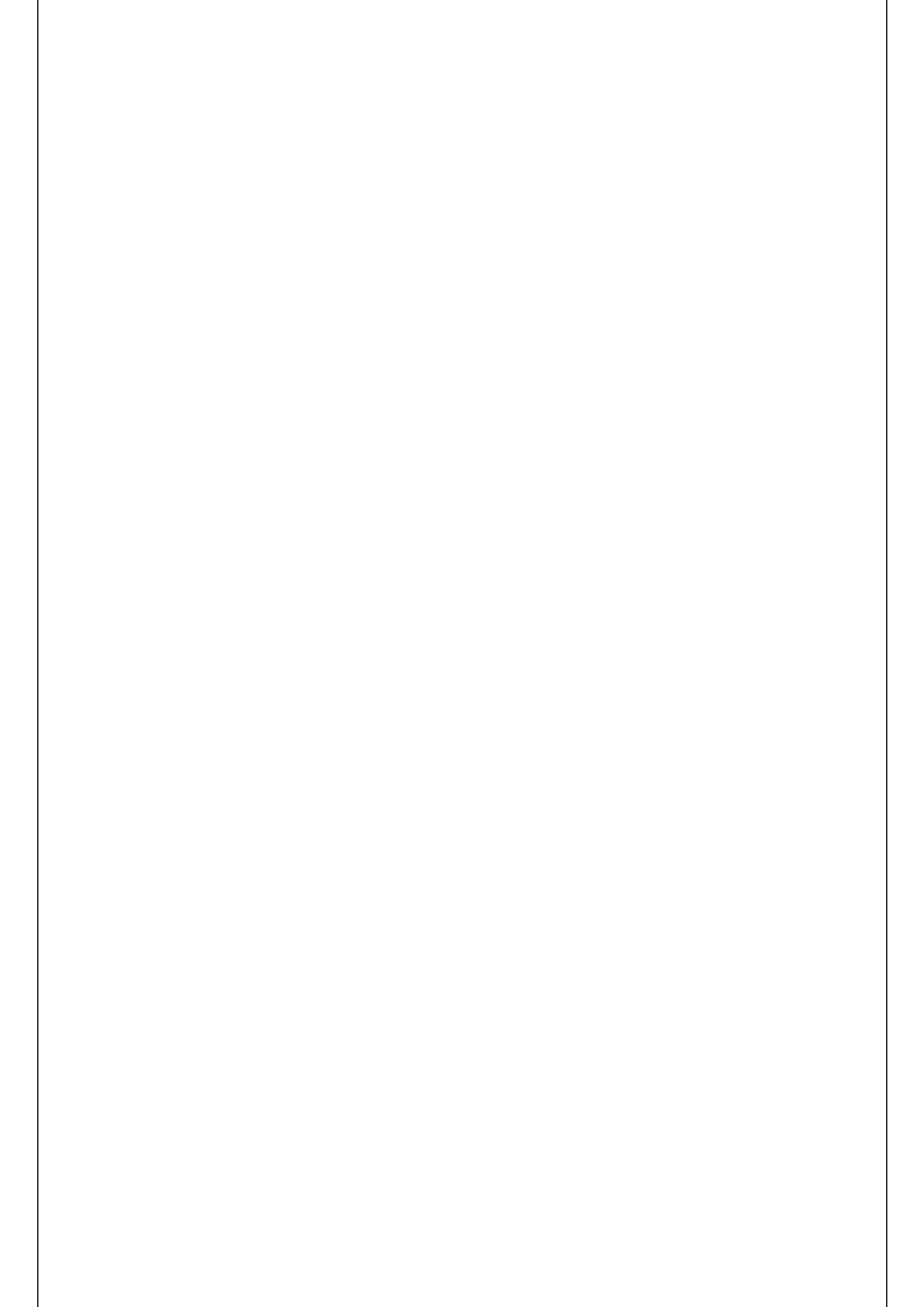


REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

**r***ase*

Volumen 1, número 1, enero 2008

ISSN: 1988-7302



# ***r*ase** Volumen 1, número 1, enero 2008

## **Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE)**

<http://www.ase.es/rase>

ISSN: 1988-7302

### **Consejo Editorial Asesor**

Antonio Benedito (Universitat de València)  
Xavier Bonal (Universitat Autònoma de Barcelona)  
Blas Cabrera (Universidad de La Laguna)  
Leopoldo Cabrera (Universidad de La Laguna)  
Julio Carabaña (Universidad Complutense)  
Rafael Feito (Universidad Complutense)  
Mariano Fernández Enguita (Universidad de Salamanca)  
Ramon Flecha (Universitat de Barcelona)  
Antonio Guerrero (Universidad Complutense)  
Lidia Puigvert (Universitat de Barcelona)  
Josep Maria Rotger (Universitat de Barcelona)  
Marina Subirats (Universitat Autònoma de Barcelona)  
José Taberner (Universidad de Córdoba)

### **Consejo Editorial Ejecutivo**

Juan S. Fernández (Universidad de Almería)  
Marta García Lastra (Universidad de Cantabria)  
Marta Soler (Universitat de Barcelona)  
Francesc J. Hernández (Universitat de Valencia)

### **Dirección postal de la ASE**

Asociación de Sociología de la Educación  
Universidad Complutense de Madrid  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología  
Campus de Somosaguas  
28223 Madrid  
Dirección electrónica: [rase@ual.es](mailto:rase@ual.es)

Publicación de los números de la Revista de la ASE

1 de enero / 1 de mayo / 1 de septiembre

# ***r a s e*** Volumen 1, número 1, enero 2008

## **Tabla de contenidos**

### **Editorial**

[p. 4]

### **Artículos**

Rafael Feito Alonso: la sociología de la educación en España desde 1991 [pp. 5-23]

Peter Alheit y Bettina Dausien: Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida [pp. 24-48]

Jorge Calero: Problemas en el acceso a la educación postobligatoria en España [pp. 49-61]

Jaume Martínez Bonafé: Los libros de texto como práctica discursiva [pp. 62-73]

### **Documentos**

Theodor Geiger: Programa e introducción a una sociología de la educación (1930) [pp. 74-79]

### **Recensiones**

José Beltrán: El derecho a la educación: campo minado [pp. 80-83]

Laura Naves Arnaldos: Are Students Ready for a Technology-Rich World? [pp. 84-86]

### **Revista de revistas**

[pp. 87-95]

### **Necrología de Jesús M. Sánchez Martín**

Mariano Fernández Enguita: Elogio de Jesús [pp. 96-97]

### **Noticias**

[p. 98-102]

### **Normas para la remisión de artículos**

[p. 103-104]

## Editorial

En un trance semejante, el de redactar el editorial para una nueva publicación, Max Weber advertía que la primera pregunta que se suele dirigir a una revista de ciencias sociales en el momento en que aparece o se hace cargo de ella una nueva redacción es la concerniente a su «tendencia». En nuestro caso, esta pregunta es ociosa. No en el sentido de que la escasez de revistas de sociología de la educación haga innecesario distinguirlas apelando a su «tendencia», sino por otra razón: la tendencia de esta revista es la que ha mantenido la Asociación de Sociología de la Educación (ASE). Y para que esto se advierta inmediatamente se ha bautizado esta publicación como Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE).

Las doce conferencias anuales promovidas por la ASE hasta el momento, junto con las reuniones del grupo de Sociología de la Educación de los congresos de la Federación Española de Sociología (FES), han permitido no sólo demarcar un área de conocimiento sociológico cuya relevancia resulta indubitable, sino también enlazar prácticamente toda la producción científica que se realiza en nuestro entorno. El artículo de Rafael Feito incluido en este primer número da buena cuenta de ello. Como Hércules tras su dodecathlón, después de nuestra docena de encuentros nos consideramos en condiciones de utilizar un nuevo instrumento para las dos finalidades mencionadas: demarcar y enlazar, que son condiciones indispensables para la ciencia.

La RASE no es el boletín de una asociación, sino una revista científica, cuyos procedimientos seguirán las prácticas establecidas. Justamente porque personas como el mencionado Weber balizaron y allanaron el camino, hoy no necesitamos decenas de páginas para explicar en qué consiste la elaboración científica y qué función desempeñan las revistas. Precisamente porque la ASE ha arracimado la investigación sociológico-educativa de manera fértil y no excluyente, no caben aquí más declaraciones de tendencias. Todo está dicho y todo está por hacer.

### *El consejo editorial ejecutivo*

## LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA DESDE 1991

Rafael Feito Alonso<sup>1</sup>

El periodo que abarca este capítulo –los últimos quince años- ha contemplado un proceso de paulatina consolidación de la sociología de la educación. Por un lado se ha constituido una asociación que agrupa a buena parte de sus especialistas pero por otro la sociología de la educación aún está lejos de haber conseguido la presencia pública y el grado de influencia social y política que corresponderían a su enorme producción intelectual. Quizás esto último ha sido el principal problema con que ha tropezado la elaboración de este escrito. No solo se produce mucho, sino que se hace de un modo muy disperso.<sup>2</sup> Este capítulo analizará las conferencias anuales y la constitución de la asociación de sociología de la educación, la sociología de la educación producida al margen de tal asociación, las temáticas abordadas, los lugares donde se publica, su proyección internacional y el compromiso social de parte de la sociología de la educación.

### Conferencias de Sociología de la Educación

La principal diferencia de los últimos quince años con respecto al periodo analizado en el anterior libro de la FES sobre cada una de las sociologías lo marca la celebración anual de un encuentro de sociología de la educación y la posterior constitución de la Asociación de Sociología de la educación –ASE- cuya web –[www.ase.es](http://www.ase.es)- se ha convertido en una referencia para todo el mundo de habla hispana.

Desde el año 1990 se ha estabilizado la celebración anual de una Conferencia de Sociología de la Educación que reúne a la mayoría de los investigadores que trabajan regularmente en este campo. La primera de estas conferencias tuvo lugar en San Lorenzo de El Escorial en septiembre de 1990 (las actas se publicaron en Sánchez Martín, 1991) y la última –la duodécima- en Logroño en septiembre de 2006. La tónica es reunirse cada año en una ciudad diferente de manera que cada tres años el grupo de sociología de la educación se incorpora al congreso trienal de la FES.

---

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid. [rfeito@cps.ucm.es](mailto:rfeito@cps.ucm.es)

<sup>2</sup> Esta contribución es en buena medida el fruto del colectivo que compone la Asociación de Sociología de la Educación. Gracias al correo electrónico ha sido posible contar con la colaboración de cuantos miembros de esta asociación han deseado hacer llegar al autor de estas líneas sus aportaciones al campo de la sociología de la educación así como su opinión con respecto a su situación actual en España. De no haber sido gracias a esta colaboración hubiera sido punto menos que imposible *dar* cuenta de la enorme producción realizada en este campo en los últimos quince años. Aun así, estoy seguro de que se han quedado en el tintero publicaciones e investigaciones dignas de mención. Agradezco a la Junta Directiva de la Asociación de Sociología de la Educación sus aportaciones, correcciones e ideas para la elaboración de este capítulo.

Hace unos años se decidió editar todas las ponencias de las conferencias de Sociología de la Educación en CD-Rom junto con un pequeño libro conteniendo los resúmenes.

El siguiente cuadro –tomado de una comunicación presentada por Mariano Fernández Enguita y Jesús Sánchez en la Conferencia de La Manga- explica la distribución de estas reuniones.

Lugar de celebración	Año	Tipo de evento	Organizadores
El Escorial	1990	I CSE	M. F. Enguita, J. Sánchez Martín, S. San Román, R. Feito, A. Guerrero
Barcelona	1991	II CSE	Josep María Rotger
Madrid	1992	IV CSOC	Julio Carabaña
Baeza	1993	III CSE	Francisco Fernández Palomares y Antolín Granados
Tenerife	1994	IV CSE	B. Cabrera, L. Cabrera, Castilla, Pérez
Granada	1995	V CSOC	Rafael Feito
Tarragona	1996	V CSE	I. Brunet, Aubach, Belzunegui, Camacho, Pastor
Jaca	1997	VI CSE	Ramón Garcés
A Coruña	1998	VI CSOC	Jesús Sánchez Martín y Eduardo Terrén
La Manga	1999	VII CSE	Lola Frutos
Madrid	2000	VIII CSE	Julio Carabaña y Antonio Guerrero
Salamanca	2001	VII CSOC	Francisco Fernández Palomares
Palma de Mallorca	2002	IX CSE	Bartomeu Mulet
Valencia	2003	X CSE	Francesc Hernández y José Beltrán
Alicante	2004	VIII CSOC	Amparo Almarcha, Cristóbal Alonso, Carmen Andujar
Santander	2005	XI CSE	Marta García Lastra
Logroño	2006	XII CSE	Joaquín Giró
Barcelona	2007	IX CSOC	Rafael Feito

CSE- Conferencia de Sociología de la Educación.

CSOC- Congreso Nacional de Sociología.

Quizás el mayor problema de este tipo de conferencias es su escasa relevancia política, social y mediática. Parecen haberse convertido en reuniones académico-científicas en las que es posible presentar trabajos de muy desigual calidad que, al menos, tienen la gran virtud de que en un período de unos dos o tres días se sepa qué se está haciendo en sociología de la educación en la mayor parte del país. Sería muy importante llegar a los profesionales de la educación, maestros y profesores, pero también técnicos municipales de educación, miembros de departamentos de orientación, federaciones y confederaciones de padres y madres, centros de formación del profesorado, sindicatos, etcétera.

Al mismo tiempo sería deseable configurar algún formato de encuentro inter-conferencias que permitiese consolidar grupos de trabajo o reflexiones de tipo puntual.

## La Asociación de Sociología de la Educación

Fruto de estas conferencias anuales fue la decisión de constituir en la reunión anual de La Manga en 1999 la Asociación de Sociología de la Educación –ASE- ([www.ase.es](http://www.ase.es)) y vincular a sus cerca de noventa socios a la FES. Tal y como se dice en su web “el hecho de que nuestras reuniones se hayan ido produciendo con interés por un dilatado número de años hace pensar que hay un grupo consolidado de personas que valoramos el estar y hacer cosas juntos y capaz, por tanto, de ser la base para proyectos de más largo alcance y más ambiciosos”.

La ASE pretende “una mayor presencia [de la sociología] en el debate social sobre educación, tan apagado en los últimos años y que pensamos es necesario revitalizar. Eso no supone ni una unidad de criterios ni que la Asociación funcione como portavoz de la Sociología de la Educación, sino, simplemente, el interés por aportar ideas que, desde los diferentes planteamientos sociológicos, maticen, analicen y enriquezcan el debate educativo, hoy en manos de psicólogos y pedagogos. Muchos de nosotros echamos de menos la aportación de la Sociología a cuestiones educativas centrales en la sociedad actual en que, como en otros momentos no muy lejanos, la Sociología puede decir mucho: los efectos de exclusión por clase, género o etnia que produce la escuela a través del llamado “fracaso escolar”, el desmantelamiento del Estado del Bienestar con los recortes educativos, el debilitamiento del proyecto de Escuela Pública frente al modelo de Privada en una sociedad de mercado, la Renovación Pedagógica, etc...”

En la Conferencia de La Manga se constituyó una Comisión Gestora con las personas que voluntariamente se ofrecieron. El 25 de marzo se celebró la Asamblea fundacional en Madrid. Posteriormente, en la Conferencia de Madrid (2000) y tras la Asamblea Fundacional, quienes constituyeron la Comisión Gestora se estructuraron ya como Junta Directiva por un año. Durante sus cinco primeros años de existencia su presidente ha sido Francisco Fernández Palomares y la secretaria la profesora Lidia Puigvert Mallart. Desde septiembre de 2005 el presidente es Rafael Feito y la secretaria Marta García Lastra.

Sin ningún género de duda el *alma mater* de la asociación ha sido el profesor Fernández Palomares, actual decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada. Nuestro grupo de sociología de la educación no existiría de no haber mediado el trabajo continuo y silencioso de quienes han dedicado buena parte de sus esfuerzos a hacer posible la existencia y relevancia institucional de nuestra sub-disciplina.

Más allá de la organización de conferencia, la ASE fue convocada por la Dirección General de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación en sus locales de Alcalá de Henares en mayo de 2005. A esa reunión acudió una amplia representación de la asociación y fruto de ella fue un documento sobre formación del profesorado cuya influencia sobre la futura formación del profesorado es difícil de calibrar. Quizás la ASE se siente más cerca de las propuestas de formación del profesorado de secundaria en forma de máster oficial que de las del grado de magisterio, excesivamente influido por la presión de grupos corporativos de enorme peso y tremendamente reuantes al cambio en profundidad de la escuela que se propuso en el documento de Alcalá –cuyo contenido se puede consultar en [www.ase.es](http://www.ase.es)–.

Una vez que se consolidan las conferencias se asiste al paradójico fenómeno de la desvinculación de sociólogos tan importantes en los años setenta y ochenta como Julia Varela, Félix Ortega o Ignacio Fernández de Castro –a este último se le convirtió en socio de honor durante el congreso nacional de sociología en Salamanca y recientemente ha publicado un interesantísimo libro sobre la escuela pública con Julio Rogero (destacado miembro de los movimientos de renovación pedagógica).<sup>3</sup> Al tiempo que se produce este abandono se incorporan profesores procedentes de las escuelas de magisterio (ya formados como sociólogos muchos de ellos) y egresados de las nuevas facultades de sociología de fuera de Madrid y Barcelona.

<sup>3</sup> Escuela pública. Democracia y poder, Madrid, Miño y Dávila, 2001.

## ¿Hay vida fuera de la ASE?

Algunos sociólogos de renombre y que en su momento abrieron en España el campo de la sociología de la educación nunca han participado de sus congresos. El caso más clamoroso es el de Víctor Pérez Díaz cuya trilogía –escrita con varios de sus colaboradores- sobre la educación en España –universidad, formación profesional y educación general- parece haber tenido más eco mediático –dado el apoyo de la potente editorial Santillana- que repercusión sobre la comunidad científica de sociología de la educación. Sin duda es una pena porque la monumentalidad de la obra se lo hubiese merecido. Y ello pese a omisiones de grueso calibre como no referenciar en ningún momento a Carlos Lerena –hasta su temprano fallecimiento el más importante sociólogo de este campo- en su análisis histórico de la educación en España en el volumen de educación general. Tampoco cabe olvidar su libro –junto a Juan Carlos Rodríguez y Leonardo Sánchez Ferrer- *La familia española ante la educación de sus hijos* (Barcelona, Fundación La Caixa, 2001) en el que, entre otras cosas, se analizan los resultados de una interesantísima encuesta a una muestra de 2500 padres y madres.

Algunos investigadores, como es el caso de Enric Sanchís (*De la escuela al paro*, Madrid, Siglo XXI, 1991), de Juan Carlos Zubieta y la pedagoga Teresa Susinos (*Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, Madrid, CIDE, 1992) o de Benjamín Zufiaurre (*Proceso y contradicciones de la Reforma educativa*, Barcelona, Icaria, 1994), escribieron en su momento obras dignas de consideración. Sin embargo, ni tuvo continuidad su obra en el campo de la educación ni nunca se unieron al grupo de las conferencias.

Otros, pese a que en un principio participaron de las conferencias, con el paso del tiempo dejaron de acudir, pese a que su obra sigue girando en torno a la sociología de la educación. Tal sería el caso de Fernando Gil Villa, de María Antonia García de León o de Rafael Jerez Mir. Otros participaron durante varias conferencias, pero posteriormente sus intereses investigadores se dirigieron a otras áreas de la sociología (por ejemplo, Ignasi Brunet, quien en el estudio sobre las conferencias anteriormente citado lideraba holgadamente la clasificación de número de ponencias presentadas hasta 1999).

Finalmente, habría que citar el caso de algún sociólogo de la educación, como Salvador Cardús<sup>4</sup> con más eco mediático –sin que esto signifique desdoro alguno- en Cataluña que académico o influjo en el grupo de sociología de la educación.

## ¿Dónde se publica la sociología de la educación?

Una de las preocupaciones fundamentales de la ASE desde sus orígenes ha sido la de propiciar la existencia de una publicación periódica que pudiera dar cabida a una selección de la ingente producción científica de sus asociados así como acoger, con un criterio pluralista, a publicaciones procedentes de otros ámbitos de las ciencias sociales.

---

<sup>4</sup> El desconcierto de la educación: las claves para entender el papel de la familia, la escuela, los valores, los adolescentes, la televisión...y la inseguridad del futuro, Barcelona, Ediciones B, 2001 o Bien educados: una defensa útil de las convenciones, el civismo y la autoridad, Barcelona, Paidós, 2006.

En la última conferencia (Logroño, 2006) se avanzó en la publicación de dos revistas. Una en formato papel y de periodicidad cuatrimestral –apoyada por una importante editorial- cuya pretensión sería la de llegar a un amplio público interesado por la temática educativa. La segunda revista –ya muy próxima a la edición de su primer número- denominada *Sociología de la educación* se publicaría en formato electrónico y su director será Francesc Hernández.

Hasta principios de los noventa existió *Educación y sociedad* (dirigida por Mariano Fernández Enguita). Sin ser estrictamente una revista de sociología de la educación –abarca la dimensión social de la educación- dio en sus páginas cabida a textos de sociólogos de esta especialidad. Recientemente la revista *Témpora* (dirigida desde la Universidad de la Laguna por Leopoldo Cabrera y Carmen Nieves Pérez) ha pasado a convertirse en una revista de sociología de la educación.

Como ya explicó en su momento Fernández Enguita<sup>5</sup> publicaciones como *Revista de educación* –la voluminosa revista oficial del Ministerio de Educación- se han convertido en el principal lugar en el que están publicando *papers* de sociología de la educación. Junto a ella se pueden citar revistas de pensamiento como *Claves de razón práctica*, *Cuenta y razón*,<sup>6</sup> *Arbor*, *Archipiélago* y otras. Incluso revistas del ámbito de la economía como *Papeles de la economía española* o *Información comercial española* han acogido en sus páginas textos de sociología de la educación –tal sería el caso, como mínimo, de Fernández Enguita y de Julio Carabaña-.

En las revistas más específicas de sociología los estudios y reflexiones sobre la educación han tenido desigual presencia. Escasa en la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* y algo mayor en *Papers*, *Revista Internacional de Sociología* o *Política y Sociedad* (cuyo primer director fue Fernández Enguita).

No cabe olvidar la enorme importancia de la sección de artículos de opinión –los cuales no llegan a la extensión habitual de una revista académica- de la revista *Cuadernos de Pedagogía* –la más importante del sector educativo- cuyo director, Jaume Carbonell, es profesor de Sociología de la Educación en la Universidad de Vic. Esta revista recogió en sus páginas el que ha sido el debate educativo más intenso en los últimos tiempos. Se trata de la telúrica polémica que despertó la publicación del artículo de Fernández Enguita “¿Es pública la escuela pública?”. El debate fue de tal intensidad que dio lugar a una ristra de artículos en la revista –la cual por vez primera en su larga historia contó con la amenaza de algunos maestros y profesores de dar de baja su suscripción-, a la apertura por el propio Enguita de un foro virtual en el que ampliar la discusión, a un libro recopilatorio<sup>7</sup> del debate y a una jornada específica sobre el artículo en el teatro de la Unión territorial de Madrid de Comisiones Obreras.

Más allá de las publicaciones periódicas la difusión de monografías ha sido dificultosa. En los años ochenta la editorial Akal se avino a propiciar una colección de libros cuyo contenido fuera la dimensión social de la educación. El director de la tal colección fue Fernández Enguita, al que ciertos grupos conservadores acusaron de haber vampirizado esta editorial. Hoy en día no existe nada parecido de tal manera que no ha quedado más remedio que recurrir a las editoriales existentes. Entre las más prestigiosas habría que destacar a Paidós, Siglo XXI, Ariel, Morata, Octaedro, etcétera.

En muchas ocasiones la financiación lleva aparejada la publicación. Tal era el caso de las investigaciones promovidas por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

<sup>5</sup> “Las ciencias de la educación”, en *El estado actual de las ciencias sociales*, Madrid, Universidad Complutense, 1993.

<sup>6</sup> Revista en la que el sociólogo de la educación Julio Almeida ha publicado una docena de artículos.

<sup>7</sup> ¿Es pública la escuela pública?, Madrid, Praxis. 2002.

La desaparición de sus ayudas a la investigación se ha notado considerablemente en la difusión de los trabajos de investigación. En su momento álgido a este respecto su director fue el sociólogo Julio Carabaña.

## Temáticas

Ya veremos que si importante son los temas sobre los que se investiga no lo son menos los temas que no se analizan, nuestro “currículo oculto”. Lo cierto, es que frente al periodo anterior, ha habido una tremenda eclosión de publicaciones de muy diversas temáticas.

Agruparé las temáticas en los siguientes epígrafes: libros para la enseñanza y divulgación (manuales, libros recopilatorios y textos introductorios), enfoques teóricos, desigualdades (de género y sociales), maestros y maestras, grupos étnicos y multiculturalidad, educación y empleo, reformas e innovación educativa.

### **a) Libros para la enseñanza y la divulgación.**

Si hubiera que señalar un libro con el que en poco tiempo el lector interesado pudiese aterrizar en el aeropuerto de la sociología de la educación este sería *La escuela a examen* de Fernández Enguita. Esta obra ágil y de fácil lectura vio la luz por vez primera en 1990 y desde entonces no ha dejado de reeditarse con algún que otro capítulo añadido por parte del autor. Su intensa utilización en los centros de formación del profesorado constituye una garantía de un acercamiento riguroso por parte de generaciones de futuros maestros al territorio de la sociología de la educación. En una línea divulgativa similar se puede citar *La escuela: entre la utopía y la realidad* (Barcelona, Octaedro, 1996) de Jaume Carbonell. Se trata de un libro en el que, a diferencia del anterior, hay gran presencia de enfoques interpretativos procedentes de la pedagogía lo que sin duda enriquece considerablemente la temática abordada (educación y trabajo, ética, organización escolar, fracaso escolar, etcétera).

Un carácter más académico, pero no menos interesante, revisten los libros del siempre brillante José Taberner *Sociología y educación. El sistema educativo en las sociedades modernas* (Madrid, Tecnos, 2003) y el minucioso *Manual de Sociología de la educación* (Madrid, Síntesis, 1996) de Antonio Guerrero. En los dos casos, sus continuas reediciones son muestra de la robusta salud de ambas obras. El primero abarca desde las principales teorías, la estratificación social sin olvidar al preterido mundo rural y todo ello trufado de referencias empíricas al caso español. El segundo es un intento de superar la sociología para educadores, consistente en ver las relaciones entre las instituciones sociales y el sistema educativo.

De entre los libros recopilatorios habría que reseñar el inmenso volumen compilado por Fernández Enguita (con la colaboración de Jesús Sánchez) titulado *Sociología de la educación* (Barcelona, Ariel, 1999). Se trata de un libro que agrupa textos de autores clásicos como Marx, Weber o Durkheim; de autores extranjeros actuales como Apple, Grignon o Willis y de autores españoles como Larena, Carabaña, Varela o el propio Fernández Enguita.

Los dos libros que se citarán a continuación tienen como común denominador el hecho de compilar escritos *ad hoc* por autores españoles. El primero es el de María Antonia García de León, Gloria de la Fuente y Félix Ortega titulado *Sociología de la educación* (Barcanova, Barcelona,

1993). Contiene secciones dedicadas a los procesos de socialización, a la institución escolar, a los agentes (profesores y alumnos), a las funciones y efectos del sistema escolar y a las teorías y metodologías de la sociología de la educación. Incluye textos de autores procedentes de otros ámbitos de la sociología como serían los casos de Lluís Flaquer o Luis Abad. Además incorpora un artículo sobre sociología de la educación en Francia escrito por Françoise Oeuvarard. Y, como colofón, cuenta con minuciosa bibliografía a cargo de José M<sup>a</sup> Aguilar. Aun siendo una obra muy loable, el paso del tiempo y la desigual inteligibilidad y extensión de sus textos han terminado por hacer mella.

El segundo y más reciente es el compilado por Francisco Fernández Palomares (*Sociología de la educación*, Madrid, Pearson, 2003). Se trata de una voluminosa obra presidida por el pluralismo de sus autores –alentado por el dinámico carácter democrático de su compilador– que también se ha visto acompañada del éxito de la continua reedición y por haberse distribuido satisfactoriamente en América Latina. En dos grandes secciones (Sistema de enseñanza y estructura social y Sociología de la práctica escolar) se analiza el grueso de la problemática escolar, desde las desigualdades educativas a la vida en las aulas, pasando por el análisis del profesorado, la transición al empleo y un largo etcétera.

A medio camino entre la pedagogía y la sociología (o más bien en el deseo de cierta pedagogía social de concebirse a sí misma como sociología de la educación) se sitúa el libro compilado por Paciano Hermoso y Josep Font *Sociología de la educación* (Nau Llibres, Valencia, 2000) en el que colaboran varios sociólogos.<sup>8</sup>

### **b) Libros de teoría sociológica**

Nada más y nada menos que un mínimo de seis libros de teoría se han publicado en estos últimos quince años. Por orden cronológico me referiré a las aportaciones de Isidoro Alonso Hinojal, Fernando Gil Villa, Xavier Bonal, Antonio Guerrero y Francesc Hernández *et al.*

Alonso Hinojal, quien tras la muerte de Lerena –y hasta la ocupación de su cátedra por Julio Carabaña– fue el único catedrático de sociología de la educación, publicó *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación* (Madrid, CIS-Siglo XXI, 2001). Se trata de una obra originalmente publicada en 1980 y reeditada once años más tarde. Esta circunstancia explica que los avances teóricos más recientes estén ausentes.

El trabajo de Fernando Gil *Teoría sociológica de la educación*, (Salamanca, Amarú, 1994) se divide en tres secciones. Una sobre los orígenes de la escuela de masas y la propia sociología de la educación. La segunda se dedica a los grandes debates auspiciados por el funcionalismo (meritocracia, credencialismo, etcétera). La tercera aborda la relación entre estructura y sujeto especialmente en el ámbito del marxismo. Finalmente la obra contiene un apéndice *in memoriam* del añorado Carlos Lerena.

El libro de Antonio Guerrero, *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación* (Madrid, Siglo XXI, 2003) sistematiza de modo pormenorizado las diferentes corrientes teóricas, desde los orígenes hasta hoy. Teniendo en cuenta la gran cantidad de traducciones de textos de esta materia este libro se convierte en una especie de mapa o guía con la que poder orientarse en tan proceloso *mare magnum*. Si hay una virtud que destaca por encima del resto en esta obra es la

<sup>8</sup> Rita Radl, Rafael Jerez Mir, Begoña Asúa y Fernando Gil Villa.

minuciosidad con que el autor ha buscado documentación y citas que sustentan la visión de cada uno de los autores sobre las cuestiones educativas. Sobre todo destacaría, en este sentido, el capítulo dedicado a Marx en el que Guerrero Serón ha sido capaz de sistematizar un valioso material hasta ahora disperso. Fruto de esta puntilliosidad es una bibliografía cuidadosamente elaborada. Resulta enormemente innovador el último capítulo en el que el autor propone un marco teórico para el conocimiento sociológico de la educación.

A diferencia de los anteriores el libro de Xavier Bonal *Sociología de la educación. Una aproximación crítica las corrientes contemporáneas* (Barcelona, Paidós, 1998) omite el estudio de los clásicos decimonónicos y de principios del siglo XX para centrarse en las corrientes que arrancan de los años cincuenta. Se trata de una obra que pretende ser una sociología de la sociología de la educación. En la sección final se incluyen interesantes aportaciones sobre desigualdades de género y de etnia, la sociología de la política educativa y las relaciones entre escuela y empleo.

Francesc Hernández, José Beltrán y Adriana Marrero (*Teorías sobre sociedad y educación*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 2003) han acometido la colosal tarea de en algo más de mil páginas explicar la evolución de la teoría social sobre educación –mayoritaria pero no exclusivamente sociológica-. Arrancan de clásicos como Luis Vives y Rousseau para atreverse con la siempre compleja y sugerente Escuela de Frankfurt y el no menos complejo y apasionante Wittgenstein. Todo ello pasando por clásicos como Weber, Marx, Durkheim o Veblen. El propio Hernández es autor de una reciente obra de teoría sociológica (*Teorías contemporáneas de educación*, Germania, Valencia, 2006) en la que utiliza una elaboración habermasiana de las pretensiones de validez para hacer una cartografía las teorías contemporáneas de la educación, que revisa desde la perspectiva sociológico-educativa a las aportaciones de la última Escuela de Fráncfort (Wellmer, Honneth), el realismo cosmopolita (Beck) y la teoría de la biogracificidad (Alheit y Dausien).

### **c) Desigualdades**

En este sub-epígrafe se distinguirán desigualdades de género, de clase y de etnia. El libro de Francesc Hernández *Crítica de la escuela zombi* (Valencia, Germania, 2004) aporta una visión global sobre las desigualdades en el que aplica el concepto "institución social zombie" de Ulrich Beck a la escuela que ignora la reproducción de la desigualdad. La escuela sería una "muerta-viva" al margen de la segunda modernidad.

#### **c.1) De género<sup>9</sup>**

Los últimos quince años han significado una época especialmente fructífera para los estudios de género. Si en 1988 Marina Subirats y Cristina Brullet marcaron un hito con su obra *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, en años posteriores ha ido apareciendo un importante elenco de investigaciones y publicaciones que han planteado temas bien centrados fundamentalmente en la escuela (la interacción en el aula, la coeducación...), bien en relación con el mercado de trabajo (las diferencias de hombres y mujeres para ocupar uno u otro puesto de trabajo tras su paso por el sistema educativo...) u otros ámbitos de los que la sociología de la educación habitualmente se ha ocupado.

<sup>9</sup> Agradezco a Marta García Lastra su colaboración en la redacción de este subepígrafe. De hecho, ella es prácticamente su autora.

Entre este importante grupo podemos destacar los trabajos de Marina Subirats y Amparo Tomé sobre las prácticas coeducativas<sup>10</sup> en los cuales han sentado las bases para llevar a cabo una verdadera y efectiva coeducación, han presentado experiencias de innovación educativa en este campo, y han proporcionado una visión sobre el desarrollo de ésta en España. En la serie *Cuadernos para la Coeducación* del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, una colección en la que estas dos autoras jugaron un especial papel, se recogen algunos de estos trabajos.

En el análisis de las prácticas educativas cabe también destacar proyectos como el realizado en los últimos años desde el CREA de la Universitat de Barcelona, “Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones del aula” que invita a reflexionar sobre la importancia de la lectura dialógica en la superación de los estereotipos y roles de género en la escuela.

M<sup>a</sup> Antonia García de León y M<sup>a</sup> Luisa García de Cortázar nos ofrecen en algunos de sus trabajos (*Mujeres en minoría: una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España*<sup>11</sup> y *Las académicas. Profesorado universitario y género*<sup>12</sup>) un análisis de la trayectoria profesional de las profesoras universitarias y los inconvenientes de éstas a la hora de desarrollar su carrera respecto a sus compañeros varones. En esta misma línea, y coincidiendo con el análisis de la profesión docente aunque en otro nivel educativo, Sonsoles San Román<sup>13</sup> nos descubre el perfil socio- profesional de las maestras, proporcionándonos una visión histórica del trabajo de las profesoras españolas y del proceso de feminización de la docencia.

Vinculando la educación, el género y el mercado de trabajo, aparecen los trabajos de Lola Frutos<sup>14</sup> (como única autora o con otros compañeros de la Universidad de Murcia), en los que ha indagado en las diferencias de género en la inserción laboral de los universitarios y universitarias y en la construcción sexuada de la cualificación de éstos.

La constitución de un grupo de género y educación en las Conferencias de la ASE con una especial número de trabajos presentados a lo largo de los años, es otro indicador de la importancia de esta línea de investigación en nuestra disciplina. En este sentido se puede mencionar la presentación en la Conferencia de Logroño de un trabajo que se está llevando a cabo en varias universidades sobre violencia de género en la universidad:

(<http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/violencia/index.htm>).

Algunas personas que están involucradas en él son Lola Frutos o Marta Soler.

Xavier Bonal,<sup>15</sup> ya desde su tesis doctoral, analiza las formas de reproducción de las relaciones de género en el ámbito educativo con especial referencia a las ideologías y prácticas del profesorado. En esta línea incorpora la metodología de la investigación-acción a los procesos de cambio educativo en el terreno de la coeducación.

Finalmente, no se puede olvidar una aportación de Fernández Enguita a comienzos de los noventa en el artículo titulado “La bella y la bestia” (*Educación y sociedad*, 6, 1990) en el que se

<sup>10</sup> "La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: La transmisión de estereotipos en el sistema escolar" (*Infancia y Sociedad*, 10, 1991); (con A. Tomé) *La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal (Cuadernos para la Coeducación*, 1, ICE/UAB, 1992.

<sup>11</sup> Madrid, CIS, 1997.

<sup>12</sup> Madrid, Instituto de la Mujer, 2001.

<sup>13</sup> Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España (Barcelona, Ariel, 1988) y La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales (Madrid, Instituto de la Mujer, 2002).

<sup>14</sup> *Procesos de inserción laboral de los jóvenes en la región de Murcia*, (Murcia CES, 2005); “Educación superior e inserción laboral desde la perspectiva de género”, en *Reflexiones sociológicas*, (Madrid, CIS, 2004).

<sup>15</sup> *Las actitudes del profesorado ante la coeducación* (Barcelona, Graó, 1997), “Critical Action-Research for Democratic Education in Spain: An Assessment of Teachers’ Cultural Change”, en R.G. Sultana (ed.) *Challenge and Change in the Euro-Mediterranean Region: Case Studies in Educational Innovation* (Nueva York: Peter Lang Inc., pp. 155-174) y “Hacia una metodología de transformación coeducativa”, en Tomé, y Rambla, X. (eds.) *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela* (Madrid, Síntesis - ICE de la UAB, 2001, pp. 93-112).

analizaban el número y el tipo de interacciones establecidas en distintas aulas entre profesores y profesoras con alumnos y alumnas.

### c.2) De clase

José Andrés Torres Mora –actual diputado por el PSOE en el parlamento nacional- publicó un artículo (“Demografía educativa de los años 80” - *Educación y sociedad*, 8, 1991) en el que a partir de los datos del censo de 1980 y de 1990 analiza las tasas de escolaridad en diferentes edades para los siguientes grupos sociales: capitalista, pequeña burguesía, clase media supraordinada (profesional), clase media subordinada (trabajadores no manuales de rutina) y trabajadores del campo y de la ciudad. Esta línea de investigación ha contado con cierta continuidad en algún trabajo de Xavier Bonal y sobre todo de Jorge Calero (economista que trabaja con cierta frecuencia con Bonal) y Josep Oriol<sup>16</sup> a partir de datos del panel europeo de hogares (POGHE). En ambas investigaciones los datos muestran con contundencia el enorme privilegio educativo de los grupos sociales con mayores credenciales escolares.

En esta misma línea, se podría citar la colaboración de Fernández Enguita en el tercer –y último- volumen de *Tendencias sociales en España* (Fundación BBVA, 1993) compilado por Salustiano del Campo y el libro de Julio Carabaña *Dos estudios de movilidad intergeneracional* (Madrid, Fundación Argentaria-Visor, 1999) en el que se analiza con detalle la evolución de la relación entre origen social y logro mediante *path analysis*.

El estudio *Familias de clase obrera y escuela*<sup>17</sup> recurre a una metodología cualitativa –entrevistas en profundidad y grupos de discusión con padres y madres de Granada- para analizar qué condiciones hacen posible el éxito escolar en familias de bajo capital cultural y las transformaciones que está experimentando las familias de las clases populares.

Marina Subirats ha dirigido la Encuesta Metropolitana de Barcelona (1985, 1990, 1995, 2000 y en la actualidad 2006, en curso) la cual ha permitido disponer de un instrumento numérico de gran potencia para observar los cambios en la sociedad catalana, y, en concreto, los cambios educativos, muy llamativos en esta etapa, y su relación con las estrategias de los diversos grupos sociales. Pese a que, como la propia autora reconoce no es un instrumento especialmente diseñado para la sociología de la educación, permite observar el desarrollo de la educación dentro del ámbito de los cambios de una sociedad urbana.

La tesis doctoral de Delia Langa sobre desigualdades de clase en la universidad ha dado lugar a varias publicaciones de interés.<sup>18</sup>

Sobre la contribución de la escuela privada a las desigualdades se puede citar el libro de Fernando Gil *Escuela pública, escuela privada. Un análisis sociológico* (Salamanca, Amarú, 1992)<sup>19</sup>, el libro anteriormente citado de Ignacio de Castro y Julio Rogero o el artículo de Rafael Feito

<sup>16</sup> Calero, J. y J. Oriol, “Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España”, en V. Navarro (dir.), *La situación social en España*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005.

<sup>17</sup> Cuyos autores son Enrique Martín Criado, Carmuca Gómez Bueno, Francisco Fernández Palomares y Ángel Rodríguez Monje y publicado por la editorial Iralka el año 2000 en Donostia.

<sup>18</sup> *Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social* (tesis doctoral, 2005); “La ‘juventud’ de los universitarios construida desde distintas posiciones de clase. Nuevas manifestaciones de las desigualdades en el campo educativo” (*Revista Española de Sociología*, 5, 2006); (con M. David) “A massive university or a university for the masses: continuity and change in Higher education in Spain and England” en *Journal of Education Policy*, vol. 21, nº 3, 2006; “La dedicación académica de los estudiantes universitarios: una propuesta de carácter comprensivo” (*Témpora*, 8, 2006).

<sup>19</sup> A partir de un estudio de dos centros –uno público y otro privado religioso- analiza las diferencias entre una y otra red.

titulado "Escuela pública, escuela privada y escuela concertada: elementos para la reflexión" (*Claves de razón práctica*, 86, 1998).

### c.3) Grupos étnicos y multiculturalidad

En su artículo "Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación panorámica" (*Témpora*, 8, 2005) Eduardo Terrén critica el escaso interés inicial de la sociología por el tema de la diversidad cultural y la inmigración.

De hecho, de entre las investigaciones sobre desigualdades en educación financiadas por el MEC a través del CIDE entre 1989 y 1996, casi la cuarta parte correspondieron a cuestiones relacionadas con la escolarización de inmigrantes o, más genéricamente, con la educación intercultural; sólo el 13% de ellas fueran dirigidas por sociólogos y que la mayoría de ellas lo fueran por antropólogos. (...) Frente a la escasa presencia de los artículos relacionados en la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), la *Revista Internacional de Sociología* (RIS) o *Política y sociedad*, destaca la revista *Papers*, en la que han aparecido de ocho trabajos. La sensibilidad de la revista catalana coincide con la procedencia dominante de la mayoría de los contribuyentes a esta área en las Conferencias de sociología de la educación y con el hecho de que sea también la revista más interesada por las cuestiones relacionadas con las migraciones y las relaciones étnicas (que legan a suponer el 10% de sus artículos). Por parte, *Educación y Sociedad* la única revista especializada en sociología de la educación, sólo publicó entre los 71 artículos de su discontinuada historia (1980-1993) dos artículos sobre diversidad cultural o minorías (concretamente, sobre gitanos) que, curiosamente, no fueron obra de sociólogos, sino de dos psicólogos sociales y un pedagogo; otro que sí era obra de un sociólogo pero habla del "multiculturalismo popular" (del pueblo, no de los grupos étnicos) y sólo reseñó un libro afín. (...) El repaso de las comunicaciones presentadas a los congresos de sociología celebrados desde 1989 y a las conferencias nacionales de sociología de la educación celebradas desde 1990 permite afirmar que, por lo que respecta al campo específico de la Sociología de la Educación, desde la primera mitad de los noventa, el multiculturalismo habría comenzado a abrirse paso como uno de los temas más debatidos, y que rápidamente consiguió una entidad específica en las Conferencias anuales de la disciplina pues sólo en dos de ellas ha dejado de tener una sesión o mesa específica. Las comunicaciones presentadas dentro de este subcampo suponen algo más del 13% de todas las presentadas a lo largo de estos años, proporción sensiblemente superior a la que supone su presencia en manuales y revistas".

Entre las obras más destacables podríamos citar la de Fidel Molina *Sociología de la Educación Intercultural* (Buenos Aires, Lumen, 2002) y la de Eduardo Terrén *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social* (Madrid, Los libros de la Catarata, 2004).<sup>20</sup>

Sobre la llegada sorpresiva de inmigrantes en los últimos años hay dos interesantes artículos de Fernández Enguita<sup>21</sup> y de Carabaña.<sup>22</sup>

No cabe olvidar la presencia entre nosotros de la que sigue siendo la principal –en términos numéricos– minoría desde hace cinco siglos: los gitanos. Lo más destacado –y casi único– es el libro de Fernández Enguita *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano* (Madrid, MEC, 1996). A partir de entrevistas en profundidad y observación participante se analiza la experiencia

<sup>20</sup> Se podría citar también el libro referido a Québec de Jordi Garreta *Diversidad cultural y educación en Québec*, Milenio, Lleida, 2000.

<sup>21</sup> "La segunda generación ya está aquí", *Papeles de Economía Española*, 98, 2003.

<sup>22</sup> "Natalidad, inmigración y enseñanza", *ICE*, mayo-junio de 2004.

escolar de gitanos de corte tradicionalista, su falta de identificación con el universo cultural de la escuela y con sus expectativas profesionales.

#### **d) Profesión docente**

El estudio de Félix Ortega<sup>23</sup> y Agustín Velasco sobre el maestro rural a partir de una muestra de mil docentes (*La profesión de maestro*, Madrid, CIDE, 1991) corrobora lo que en otro estudio previo el propio Ortega había publicado con Julia Varela (*El aprendizaje de maestro*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, 1984): el maestro se forma en un escenario que no propicia la creación de un profesional cultivado, autónomo, capaz de elaborar o re-elaborar los contenidos curriculares. Sus orígenes sociales (familias de escaso capital cultural) o académicos (los mejores estudiantes de secundaria no suelen matricularse en magisterio) contribuyen a asentar tan precaria situación. Es una pena que este tipo de estudios sobre el magisterio no hayan tenido continuidad y que no se hayan extendido al profesorado de secundaria.

En *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, (Madrid, CIDE, 1992) Zubieta y Susinos aúnan cuatro investigaciones distintas, las cuales combinan un sano pluralismo metodológico: técnicas cuantitativas (encuestas) y técnicas cualitativas (grupos de discusión y entrevistas en profundidad). Las investigaciones contenidas son las siguientes: (a) encuesta a 1131 profesores de Cantabria, (b) entrevistas en profundidad y grupos de discusión con profesores, (c) encuesta a una muestra de estudiantes de enseñanzas medias y universitarias y (d) encuesta a una muestra de la población adulta -no estudiante-. Los docentes destacan el carácter fuertemente vocacional de su profesión docente y ello a pesar de considerar que la retribución es escasa, que su actividad muchas veces es absurda o que los recursos son muy limitados. Las principales ventajas de la profesión son la libertad, las vacaciones y las relaciones con los alumnos (en ese orden). Entre los alumnos y el conjunto de la población el elemento más apetecible de la profesión docente es, cómo no, la duración de las vacaciones. El principal inconveniente es el trato con los alumnos, fundamentalmente su falta de interés y de motivación.

Antonio Guerrero en *El magisterio en la Comunidad de Madrid, Un estudio sociológico* (Madrid, CAM, 1993) hace un pormenorizado análisis de la profesión docente delimitando si es o no una profesión, analizando los planes de formación del magisterio desde el franquismo hasta los noventa, el origen social de maestros y maestras, su práctica profesional, el proceso laboral, su sindicalismo, su ideología, etcétera.<sup>24</sup>

Fernando Gil en *Sociología del profesorado* (Barcelona, Ariel, 1996) acomete una rigurosa reflexión –a partir de numerosas lecturas y datos secundarios- sobre el carácter profesional de la docencia, sobre el trabajo de los profesores, sus salarios, valoración social, etc.

Joaquín Giró llevó a cabo un estudio sobre el proceso de socialización del futuro maestro, desde el ingreso de los estudiantes de las Diplomaturas de Magisterio de la Universidad de La Rioja, y más concretamente, sobre los alumnos que comenzaron sus estudios el curso 1997/98 y los finalizaron en el curso 1999/2000, tomando como variables significativas, aquellas que

<sup>23</sup> Posteriormente publicaría “Unos profesionales en busca de profesión” (*Educación y Sociedad*, 11, 1992).

<sup>24</sup> Se pueden citar dos artículos previos suyos titulados “¿Por qué el profesorado no se sindicaliza?” (*Educación y sociedad*, 7, 1990) y “Currículum y profesionalismo: los planes de estudio y la construcción social del maestro” (*Educación y sociedad*, 11, 1992).

determinan las expectativas de su ejercicio profesional, así como las actitudes y valores sociales que las sustentan.<sup>25</sup>

Sonsoles San Román ha analizado a las mujeres dedicadas a la docencia en su libro sobre las maestras (*op. cit.*, 1998). Allí aparece un oxímoron que ha cosechado cierto éxito: la maestra analfabeta. A esta categorización dedica un apartado al que siguen los de la maestra maternal y la maestra racional-intuitiva.

### e) Educación y empleo

Como vimos Enric Sanchis<sup>26</sup> publicó un interesante libro en el que analizaba las diferentes teorías sobre educación y empleo todo ello ilustrado con datos referidos a la realidad española de hace quince años.

Las aportaciones más interesantes en el ámbito de educación y empleo son las realizadas desde 1987 por el GRET (Grupo de Investigación en Educación y Trabajo) de la Autónoma de Barcelona.<sup>27</sup> De acuerdo con sus propias palabras,<sup>28</sup> este grupo ha tenido como prioridad investigadora desarrollar tres líneas de investigación: la relación formación-empleo, la transición de los jóvenes y sus itinerarios formativos y la articulación de la universidad con su organización y su entorno socioeconómico. Su nacimiento coincide con un período de fuertes cambios económicos, políticos y sociales. La expansión de la formación media y superior junto a la contracción del mercado de trabajo y los cambios en actitudes, expectativas y conductas de los jóvenes marcan el desarrollo investigador del GRET.

El propósito de este grupo es doble: vincular la investigación social con la Universidad Pública potenciando la primera en la segunda, dando un marcado cariz público a la acción para estrechar la relación entre investigación social y sector público. La segunda intención tiene que ver con la investigación propiamente dicha: atender la necesidad de arbitrar y replantear marcos teóricos de referencia contra su obsolescencia ante el cambio social acelerado y turbulento.

Inicialmente el GRET se centra en la búsqueda de marcos teóricos y metodológicos en el estudio de los procesos de inserción social y laboral en estrecha dependencia con los cambios en el mercado de trabajo. Esto supone orientar las investigaciones acerca de los itinerarios y trayectorias de los jóvenes y desarrollar referentes teóricos y metodológicos en este campo, lo que lleva a la necesidad de replantear algunos supuestos de la sociología de la educación anclada en la teoría del capital humano o en análisis de corte estructural.

Las tres publicaciones más relevantes que aportan aspectos teóricos y metodológicos acerca de la posición del GRET ante la sociología de la educación son: *Educational Expansion and Labour Market - EDEX* (versión publicada en castellano por el MEC 2002) donde se considera la obsolescencia del “adecuacionismo” en la relación educación-empleo y desarrolla la hipótesis

<sup>25</sup> Esta reflexión ha culminado con la publicación de los artículos “El aprendizaje de una profesión en la Universidad. Los maestros finiseculares” (*Contextos Educativos*, 5) y “El maestro del siglo XXI: datos para una reflexión sobre el influjo de la experiencia en la formación del maestro” (*Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*).

<sup>26</sup> Op. cit.

<sup>27</sup> Actualmente forman parte del GRET Dr. Jordi Planas (TU y coordinador del equipo) Dr. Josep M<sup>a</sup> Masjuan (profesor emérito), Dr. Joaquim Casal (TU), Dra. Maribel Garcia (Lectora), Dra. Helena Troiano (Lectora), Dr. Rafael Merino (Lector), Dr. Miguel Quesada (Lector), Dr. Guillem Sala (Ayudante), Dra. Cris Molins (Asociada), D. Jesús Vivas (técnico UAB), y los becarios Joan Llosada y Marina Elias.

<sup>28</sup> Este párrafo y los tres siguientes han sido escritos en su práctica totalidad por el GRET.

acerca del efecto oferta sobre demanda en los sistemas educativos avanzados; *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la Juventud* y *Changes in forms of transition in context of informational capitalism* (*Papers*, 79, 2006) donde se define el marco de referencia teórico y metodológico de los itinerarios y trayectorias de los jóvenes en zonas de capitalismo central; y *Étudier dans une université qui change. Les regards des étudiants de trois régions d'Europe* (Grenoble, PUG, 2005) o el monográfico de *Papers* (76, 2006) sobre 'Los estudiantes universitarios', donde de aborda la reforma de la universidad y la inserción laboral de universitarios. Las aportaciones tienen continuidad en tres proyectos actuales: la especialidad en formación y la especialidad en empleo en cinco países; los procesos actuales de reformas universitarias y el comportamiento de los agentes, estudiantes y profesores, en colaboración con universidades españolas y extranjeras y la transición escuela trabajo en España y las políticas de educación y empleo.<sup>29</sup>

Sobre la transición a la vida activa se puede citar un artículo del que Begoña Asúa es coautora.<sup>30</sup>

### **f) Reformas e innovación educativa**

A diferencia de lo que ocurriese en los últimos años del franquismo y primeros de la transición las grandes leyes educativas (la Ley General de Educación de 1970) o el proceso de experimentación de la reforma de las enseñanzas medias en los ochenta, las leyes educativas de los noventa y de comienzos de siglo no se han convertido en el eje de la producción sociológica.

Podemos reseñar dos libros<sup>31</sup> de Mariano Fernández Enguita sobre la participación en el marco de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) aprobada en 1995. En ellos se pone de manifiesto la restricción a la participación de padres y alumnos que ha impuesto el profesorado. Para ello, además de recurrir al análisis de leyes y reglamentos, se basa en una muestra cualitativa de los procesos de participación en nueve centros.

En un sentido similar se podría citar el libro de Fernando Gil *La participación democrática en los centros no universitarios* (Madrid, MEC, 1995) en el que a partir de grupos de discusión y un amplio cuestionario se ponen de manifiesto las dificultades para la participación de padres y alumnos.

La revista *Educación y sociedad* acogió en sus páginas varios artículos sobre participación.<sup>32</sup>

Julia Varela analizó el sesgo favorable a las nuevas clases medias de la reforma educativa socialista –la LOGSE– en un artículo elocuentemente titulado “Una reforma educativa para las

<sup>29</sup> A todo ello se podrían añadir estas publicaciones de entre otras muchas: Planas J. “La construction d’un cadre européen des qualifications : pourquoi cela ne marche-t-il si bien que prévu ? » en AA.VV. *Travail, emploi, salaire et qualifications en Europe : forces d’inertie, tendances communes et degrés de convergence* (Presses Universitaires de Nancy, 2007). Planas, J. “El papel de la empresa en la formación de los trabajadores en España” (*Revista de Educación*, 338, 2006). Planas J.; Sala G.; Vivas J. : “Nuevas estrategias formativas ante el freno de la expansión educativa en España” (*Revista de Educación* , 333, 2004). Planas J., Sala G, Vivas J, “Escenarios de futuro para la educación en Europa” (*Revista de Educación*, 332, 2003). Planas, J; J. Casal y J.M. Masjuan, *La inserción social y profesional de los jóvenes*. (Madrid, CIDE, 1991).

<sup>30</sup> Asúa, B. *et al.*, “Impacto del programa de escuelas- taller en Guipúzcoa. Datos obtenidos en una investigación”, *Revista de Educación*, 303, 1994.

<sup>31</sup> La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro, (Madrid, Morata/Fundación Paideia, 1993) y Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático (Barcelona, Paidós, 1992).

<sup>32</sup> Julio Almeida, “Consideraciones sobre la intervención de los padres en la escuela” (6, 1990); Eduvigis Sánchez, “Participación escolar y satisfacción en el trabajo” (8, 1991); Rafael Feito, “CEAPA y CONCAPA: dos modelos de intervención de los padres en la gestión de la enseñanza” (9, 1991).

nuevas clases medias”<sup>33</sup> en el que manifestaba un más que razonable escepticismo con relación a la posibilidad de que la ley educativa fuera capaz de conseguir una educación de calidad para todos.

Ignacio Fernández de Castro y Julio Rogero<sup>34</sup> acometieron un análisis diacrónico de las reformas educativas desde la Ley General de Educación de 1970 hasta el proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación a comienzos del siglo XXI pasando por una visión ponderadamente crítica de las leyes educativas de los gobiernos del PSOE de los ochenta. Carmen Elejabeitia (perteneciente al grupo de estudios de Fernández de Castro) analizó la reforma de las enseñanzas medias en “Alumnos y padres ante la reforma de las enseñanzas medias” (*Educación y Sociedad*, 9, 1991).

Como ya dijimos más arriba, Zufiaurre (*op. cit.*) analizó el proceso de burocratización y pérdida de fuelle de la reforma educativa iniciada por el ministerio de Maravall.

Sobre las leyes más recientes hay dos libros de Rafael Feito: *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual* (Madrid, Siglo XXI, 2002) y *Otra escuela es posible* (Madrid, Siglo XXI, 2006). En el primero se analiza la Ley Orgánica de Calidad de la educación, la ley que aprobó el PP en 2002 y que apenas entró en vigor. En el segundo se analizan procesos de innovación educativa y se hacen propuestas sobre qué debiera ser la escuela en el siglo XXI al tiempo que se analiza la reciente Ley Orgánica de Educación (LOE). Julio Carabaña presentó su opinión sobre el carácter innecesario de esta nueva ley en un artículo recientemente publicado.<sup>35</sup> Sobre las distintas fases de la reforma educativa de los gobiernos de Felipe González -progresista (1983-1986), involución (1986-1991) y neoliberalismo y tecnocratismo (1991-1996)- se puede citar la interesante reflexión de Encarna Rodríguez (*Neoliberalismo, educación y género*, Madrid, La Piqueta, 2001).

Sobre el necesario cambio de la escuela a los tiempos actuales se pueden referenciar los libros de Jaume Carbonell *La aventura de innovar* (Madrid, Morata, 2006) y de Feito *Los retos de la escolaridad obligatoria* (Barcelona, Ariel, 2000).

La política educativa ha sido analizada en un artículo de Xavier Bonal<sup>36</sup> y en varios libros compilatorios –entre cuyos compiladores se incluye el propio Bonal.<sup>37</sup> Se trata de un conjunto de trabajos que tienen en común el análisis sociológico de las políticas educativas en España y Cataluña que cuenta con texto sobre las transformaciones recientes en la política educativa española, el análisis de los grupos de interés, estudios sobre descentralización educativa o el de las prioridades políticas en el gobierno de la educación.

## El compromiso con la realidad: más allá de la torre de marfil

<sup>33</sup> *Archipiélago*, 6, 1991.

<sup>34</sup> *Op. cit.*

<sup>35</sup> Julio Carabaña, “Una nueva ley de educación. De males inexistentes y remedios ineficaces”, *Claves de razón práctica*, 159, enero-febrero de 2006.

<sup>36</sup> Bonal, X. (2000).- “Interest Groups and the State in Contemporary Spanish Education Policy”. *Journal of Education Policy*, vol. 15 (2), pp.201-216.

<sup>37</sup> Bonal, X.; Rambla, X.; Calderón, E. Y Pros, N.; La descentralización educativa en España. Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas. (Barcelona, Fundació Pi i Sunyer, 2005); Bonal, X.; Essomba, M.A. i Ferrer, F. (coord.) *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes* (Barcelona, Ed. Mediterrània, Col·lecció, 2004); polítiques, n. 42); Calero, J. y Bonal, X.; *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español* (Barcelona, Pomares-Corredor, 1999).

Son escasas las ocasiones en que existe confluencia de la investigación sociológica con las prácticas o problemáticas cotidianas escolares. Una de las excepciones la constituye Ramón Flecha y el grupo CREA con su propuesta de una enseñanza dialógica llevada a la práctica en centros escolares denominados comunidades de aprendizaje. Como se dice en su página web (<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/presen.htm>) una comunidad de aprendizaje “es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula”. En el libro de C. Elboj, L. Puigvert, M. Soler *et. al.*, *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (Barcelona, Graó, 2002) se explican los fundamentos teóricos y prácticos de tan exitosa y atractiva propuesta. Entre las aportaciones más destacadas del grupo CREA habría que señalar la metodología comunicativa de investigación, la socialización preventiva de la violencia de género, el aprendizaje dialógico, igualdad de diferencias como alternativa a los racismo moderno y postmoderno.

El denominado Proyecto Atlántida (<http://www.proyecto-atlantida.org/>) se ha convertido en una organización que agrupa a un número creciente de sociólogos de la educación (entre los que se podría citar a Ramón Flecha, Mariano Fernández Enguita y Rafael Feito). Su objetivo es conseguir una escuela democrática, entendiendo por tal una escuela en la que además de potenciarse los mecanismos de participación institucional se plantea qué tipo de contenidos curriculares vehicula la escuela y a qué grupos sociales favorecen. Su propuesta consiste en abrir los centros escolares al entorno desarrollando el eje escuela, familia y municipio. En su densísima página web se pueden encontrar abundante documentación y contribuciones de varios sociólogos de la educación.

El debate sobre la pretensión –que ya es un realidad en la enseñanza pública de comunidades autónomas como Andalucía, Canarias o Extremadura- de comprimir la jornada escolar de infantil y primaria en horario de mañana –de nueve a dos- lo que hasta ahora es jornada partida –de nueve a cuatro con dos horas de pausa a medio día- ha convulsionado a las comunidades educativas de la mayoría de los centros donde se ha planteado. Aquí ha habido un ejemplo clamoroso de una sociedad civil necesitada de estudios al respecto ante la indiferencia generalizada de comunidad científica de la educación y no solo de la sociología. Una vez más, ha habido alguna excepción y esta fue el libro de Fernández Enguita *La jornada escolar Análisis de los procesos, efectos y opciones de la implantación de la jornada continua* (Barcelona, Ariel, 2001) fruto de un encargo realizado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.<sup>38</sup> En la misma estela podemos citar un par de artículos de Rafael Feito<sup>39</sup>.

## Proyección internacional

Posiblemente habría que ir caminando hacia la constitución de una asociación de sociología de la educación de ámbito europeo. No obstante esta ausencia la proyección

<sup>38</sup> En las entrevista que le hizo Julia Varela (“La sociología de la educación en España”, *Revista de Educación*, 324, 2001) Fernández Enguita comentaba que nada de lo que había hecho ha tenido tanto efecto en el ámbito de la educación como el artículo de *Cuadernos de Pedagogía* anteriormente citado y este estudio sobre la jornada escolar.

<sup>39</sup> “Sobre el debate de la jornada escolar”, *Cuenta y razón*, 116, 2000; y “Tiempos escolares. El debate sobre la jornada escolar continua y partida”, *Cuadernos de pedagogía* (en prensa, febrero de 2007).

internacional de nuestra producción goza de buena salud. Algunas publicaciones originalmente en español han sido traducidas a otros idiomas. Este sería el caso de *Compartiendo palabras* –traducido al inglés<sup>40</sup> y al chino- o de la versión en portugués de varios de los libros de Fernández Enguita.

Algunos han publicado directamente en inglés. Es lo que ocurre con Xavier Bonal;<sup>41</sup> Sonsoles San Román;<sup>42</sup> Teresa Sordé;<sup>43</sup> Carmen Elboj y Lidia Puigvert;<sup>44</sup> Fernández Enguita;<sup>45</sup> Blas Cabrera y Marta Jiménez;<sup>46</sup> Jordi Garreta;<sup>47</sup> GRET.<sup>48</sup>

Contamos con investigaciones de ámbito internacional como las que realiza el grupo CREA (de la Universidad de Barcelona) o Francesc Hernández y José Beltrán (sobre educación y globalización). Es cada vez más habitual que los investigadores más jóvenes hagan frecuentes e intensas estancias en centros internacionales de renombre o que se hayan formado en ellos –por ejemplo, Marta Soler es doctora por Harvard-.

En lo que se refiere a contactos con destacados investigadores de otros países, han participado en las conferencias de Educación sociólogos como Van Zanten, Michael Young o Francisco Ramírez.

## Conclusiones

Como ya se dijo al principio, si importante es la temática analizada no lo es menos lo que no se analiza. En este sentido está siendo clamorosa la ausencia de la sociología de la educación en el debate sobre la tan manida<sup>49</sup> convivencia escolar<sup>50</sup> o sobre el currículum escolar<sup>51</sup> (pese al trabajo de la asociación en su reunión de Alcalá de Henares –anteriormente citado- sobre el área de “Educación para la ciudadanía”). Lo mismo cabe decir sobre los resultados del informe PISA.<sup>52</sup>

<sup>40</sup> Flecha, R. (2000): *Sharing Words. Theory and Practice of Dialogic Learning*. Boston, Rowman & Littlefield.

<sup>41</sup> “The neoliberal educational agenda and the legitimation crisis: old and new State strategies”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 24 (2), pp. 159-175, (2003); (2001).- “Critical Action-Research for Democratic Education in Spain: An Assessment of Teachers’ Cultural Change”, en R.G. Sultana (ed.) *Challenge and Change in the Euro-Mediterranean Region: Case Studies in Educational Innovation*. New York: Peter Lang Inc. pp. 155-174 (2001) y varios texto más.

<sup>42</sup> Cortina, R. y San Román, S.: *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, Nueva York, Palgrave, 2006.

<sup>43</sup> “Editorial Review on *Truth and Justification* by Jürgen Habermas”, *Harvard Educational Review*, 74, 2, 2004.

<sup>44</sup> (2004): *Interaction among 'other women': Personal and social meaning*. Journal of Social Work Practice. London, Gran Bretaña.

<sup>45</sup> “School and ethnicity: The case of Gypsies”, *Pedagogy, Culture & Society*, XII, 2, 2004; “École publique et école privée en Espagne : la ségrégation rampante”, *Sociétés Contemporaine* 59, 2005.

<sup>46</sup> “Queu sao e que fazen os docentes? Sobre o cohecimento sociológico do profesorado”; en *Teoria & Educação*, n.º. 4, 1991.

<sup>47</sup> “Ethnic minorities and the Spanish and Catalan educational Systems”, *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 2006.

<sup>48</sup> Educational Expansion and Labour Market.

<sup>49</sup> Los medios de comunicación han sido analizados por J. Carbonell y A. Tort en *La educación y su representación en los medios* (Madrid, Morata, 2006). Un intento de contrarrestar sus sesgados mensajes se puede encontrar en José S. Martínez García, “La falsa crisis del sistema educativo”, *Témpora*, 9, 2006.

<sup>50</sup> Con la excepción de algunos trabajos de Silvia Funes en Funes, S. et al., *Conflicto en el centro escolar: el modelo de “alumno ayudante” como estrategia de intervención educativa*, (Madrid, Catarata, 2002); “Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia” (*Contextos educativos*, 3, 2000) y de R. Feito y C. Espinar (“Violencia en el ámbito escolar”, *Claves de razón práctica*, 129, 2002).

<sup>51</sup> Con la salvedad de sendos artículos de Fernández Enguita “El aprendizaje de lo social”, (*Educación y sociedad*, 8, 1991) y de Feito “Aunque la mona se vista de seda... Reflexiones en torno al DCB de Geografía, Historia y Ciencias Sociales” (*Iber*, 3, 1995) y de un par de capítulos del libro de Eduardo Terrén, *op. cit.* y unos de los capítulos de Feito *op. cit.*, 2002.

<sup>52</sup> Donde se podrían citar las excepciones de Julio Carabaña en el anteriormente citado artículo de *Claves de Razón Práctica* y de José Saturnino Martínez García (“Dos reflexiones sobre el sistema educativo español: el nivel educativo no cae y las clases sociales sí existen”, *El Viejo Topo*, 213, noviembre de 2005).

Apenas se ha trabajado el tema de las subculturas juveniles, el cual pareció contar con más adeptos en el periodo anterior, en la época de la eclosión de los estudios culturales y su paulatina traducción al castellano. Como excepción se puede citar el libro de Xavier Bonal *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia* (Barcelona, Octaedro, 2005). Algo similar ha ocurrido con el tema de la educación de adultos pese al monográfico de *Educación y Sociedad*.<sup>53</sup>

En julio de 2004 se celebró en Talavera de la Reina un congreso sobre etnografía y educación la participación de sociólogos españoles fue escasa.<sup>54</sup> Resulta difícil de explicar esta suerte de abandono de la etnografía, especialmente si consideramos la enorme influencia mundial de Paul Willis.<sup>55</sup>

La educación universitaria –especialmente si lo comparamos con la enorme producción al respecto- y la formación profesional y continua apenas han sido objeto de análisis. Sobre la primera, como excepciones se pueden citar el libro de Víctor Pérez Díaz y Juan Carlos Rodríguez,<sup>56</sup> varios artículos de Blas Cabrera y B. Báez<sup>57</sup> y sendos artículos de Julio Carabaña<sup>58</sup>, de Josep M<sup>a</sup> Rotger<sup>59</sup> y de Rafael Feito.<sup>60</sup> Y sobre la segunda se pueden referenciar varias publicaciones de Leopoldo Cabrera<sup>61</sup> y alguna de Begoña Asúa.<sup>62</sup>

La organización escolar empieza a ser objeto de investigación específica en el magno trabajo que están llevando a cabo en la Universidad de Salamanca Fernández Enguita y su equipo.<sup>63</sup> Previamente Begoña Asúa había publicado un artículo al respecto.<sup>64</sup>

Sería importante señalar la presencia de sociólogos de la educación implicados en la vida político-institucional. El caso más significativo es el de Marina Subirats con su trabajo en la concejalía de Educación del Ayuntamiento de Barcelona. Más recientemente Xavier Bonal se ha incorporado a tiempo total en la Oficina del Defensor del Pueblo (Sindic de Greuges) de Cataluña. Sin embargo, hasta ahora, el Centro de Investigaciones Sociológicas apenas ha prestado atención al análisis educativo. Solo le preocupó especialmente esta cuestión en el periodo de debate social de la ley orgánica del derecho a la educación (LODE) en 1984.

Pese a que, visto este somero repaso a los últimos quince años, la sociología de la educación en España parece gozar de una excelente salud, en una encuesta a miembros de la ASE publicada en el número 8 de *Témpora* (“La sociología de la educación en España: una mirada a ras del suelo”, 2005) el 60% de los entrevistados entiende que la sociología de la educación está amenazada institucionalmente, amenaza que posiblemente sea sentida por todas las sociologías en esta época de cambios telúricos que se avecinan en la universidad.

<sup>53</sup> En su número 12 (de 1993) incluía un artículo de José Beltrán (“Educación y emancipación social”) y en 7 (de 1990) uno de Ramón Flecha y Jorge Larrosa (“Sociología de la educación de las personas adultas”).

<sup>54</sup> Fernández Enguita moderó una de las mesas y Feito presentó una ponencia.

<sup>55</sup> *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1988.

<sup>56</sup> Educación superior y futuro de España, Fundación Santillana, 2001.

<sup>57</sup> “Evaluación democrática de la calidad de la enseñanza universitaria”; en *Revista de Educación*, 326, 2001 y “Reforma universitaria en España. La síntesis imposible entre la tradición y la mundialización”; en *Sistema*, 181, 2004.

<sup>58</sup> “El “punto ciego” de la Ley de Universidades”, *Claves de razón práctica*, 119, 2002.

<sup>59</sup> “Necesidades de formación en la empresa y sistema universitario”, *Revista de Educación*, 306, 1995.

<sup>60</sup> “Docencia universitaria”, *Claves de razón práctica*, 165, 2006.

<sup>61</sup> “La tortuosa marcha de la FP en España”, *Revista de Educación*, 302, 1993; “La explicación sociológica de la demanda y distribución del alumnado de Formación Profesional”, *REIS*, 76, 1996; “La FP antes de la LGE de 1970”, *Revista de Educación*, 312, 1997.

<sup>62</sup> “Formación Continua e Innovación”, *Témpora*, 5, 2002.

<sup>63</sup> El cual fue presentado en uno de los plenarios de la Conferencia de Logroño de 2006.

<sup>64</sup> “Organización social, organización educativa”, en Fermoso, P. y Pont, J. (eds.), *Sociología de la Educación*, Valencia: Nau Llibres, 2000.

En definitiva, la sociología de la educación ha dado lugar al grupo numerosamente más importante de la sociología española, sus investigadores se reúnen anualmente, han constituido una asociación, abordan una temática amplísima y cuentan con una importante proyección internacional. El siguiente paso será desarrollar una publicación periódica propia y perseverar en los inmensos logros alcanzados.

## PROCESOS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA<sup>65</sup>

Peter Alheit y Bettina Dausien<sup>66</sup>

### Introducción

El concepto de «aprendizaje a lo largo de la vida» permanece mal definido. Que aprendemos durante toda la duración de nuestra vida, se presenta como una evidencia. Desde nuestros primeros pasos, desde nuestras primeras palabras hasta la edad más anciana, tenemos nuevas experiencias, adquirimos saberes nuevos y nuevas competencias. De esta manera que tenemos de aprender somos casi tan inconscientes como del hecho de respirar. Seguramente aprendemos también en la escuela, en la empresa, en la universidad, y en los establecimientos de formación; pero incluso en estos lugares establecidos de formación y de aprendizaje, lo que aprendemos verdaderamente importante no tiene frecuentemente nada que ver con los programas oficiales. Experimentamos las situaciones, adquirimos habilidades, ponemos a prueba nuestras emociones y nuestros sentimientos en la «escuela» más efectiva que hay: la «*universidad de la vida*» (Field, 2000: vii). Así aprendemos y nos formamos en las conversaciones con los amigos, mirando la televisión y leyendo libros, hojeando catálogos o navegando por internet, tan bien como cuando reflexionamos y hacemos proyectos. Qué importa si esta manera de aprender es trivial o rebuscada: no podemos cambiar nada del hecho de que somos aprendices «a todo lo largo» de la vida.

En los debates de los treinta últimos años respecto a la política de la formación –y particularmente en los de la última década– el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida a tomado una dimensión estratégica y funcional. A él se recurre para definir las misiones de formación de las sociedades postmodernas. El documento europeo más importante respecto de la política de formación, el *Memorándum sobre la educación y la formación a lo largo de la vida*, ratificado en marzo del 2000 en Lisboa por la Comisión Europea, precisaba: «*El aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning) no es solamente uno de los aspectos de la educación y del aprendizaje; debe llegar a ser el principio rector, garantizando a todos un acceso a las ofertas de educación y de formación, en una gran variedad de contextos de aprendizaje.*» (Comission of the European Communities, 2000: 3).

Dos razones principales son aducidas para justificar esta afirmación:

<sup>65</sup> «Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie», *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. XXXIV, 2005, núm. 1, pp. 57-83. Trad. Christine Delory-Momberger. Copyright: *L'orientation scolaire et professionnelle*. Traducción: Francesc J. Hernandez (Universidad de Valencia).

<sup>66</sup> Peter Alheit es profesor en la Universidad de Gotinga y Bettina Dausien es profesora de la Universidad de Flensburg, ambas en Alemania.

—«Europa se ha vuelto una sociedad fundada sobre el conocimiento y la economía. Más que antes, el acceso a las informaciones y a los conocimientos más recientes, así como la motivación y los saberes necesarios en la utilización inteligente, personal y colectiva de estos recursos, resultan la clave de la competitividad europea, son igualmente benéficos para la empleabilidad y la adaptabilidad de la fuerza de trabajo.»

—«Los europeos viven actualmente en un mundo social y político complejo. Mucho más que antes, los individuos quieren planificar sus vidas, esperan contribuir activamente a la sociedad y deben aprender a vivir positivamente en su diversidad cultural, étnica y lingüística. La educación, en su sentido más amplio, es la clave para aprender y comprender como afrontar estos retos.» (Comission of the European Communities, 2000: 5).

Esta doble motivación, aunque restrinja el concepto únicamente a su dimensión funcional, permite sin embargo precisar la definición. El *Memorandum* estipula claramente que la *educación a lo largo de la vida* concierne a todas las actividades significativas del aprendizaje, que recapitula así:

—Los procesos de aprendizaje formales que tienen lugar en las instituciones de formación clásicas y que son generalmente validados por las certificaciones socialmente reconocidas.

—Los procesos de aprendizaje no formales que se desarrollan habitualmente fuera de los establecimientos de formación institucionalizados: en el lugar de trabajo, en los organismos y las asociaciones, en el seno de actividades sociales, en la persecución de intereses deportivos o artísticos.

—Los procesos de aprendizaje informales que no son emprendidos intencionalmente y que «acompañan» incidentalmente la vida cotidiana (Comission of the European Communities, 2000: 8).

El interés de esta nueva comprensión del concepto de educación reside en la puesta en sinergia de los diferentes modos de aprendizaje. El aprendizaje no sólo debe ser sistemáticamente alargado a toda la duración de la vida. Debe igualmente desarrollarse *«lifewide»*, es decir, ser generalizado en todos los dominios de la vida, para que se realicen los *entornos de aprendizaje* donde los diferentes modos de aprendizaje pretenden completarse orgánicamente. *«La dimensión del “lifewide learning” (educación que comprende todos los aspectos de la vida) pone el acento en la complementariedad entre aprendizajes formales, no formales e informales»* (Comission of the European Communities, 2000: 9).

Así entendida, la educación a lo largo de la vida parece responder a una necesidad económica y social de primer orden. Y no concierne sólo a las élites tradicionales sino a todos los miembros de la sociedad. El *Libro blanco de la educación a lo largo de la vida*, publicado por el ministerio de educación inglés en 1998, afirma en su razonamiento central: *«Para hacer frente al cambio rápido y a los retos de la era de la información y de la comunicación, debemos asegurar que las personas pueden volver a aprender a lo largo de sus vidas. No podemos tener en cuenta sólo a una pequeña élite, aunque tenga un alto grado de educación. En cambio, tenemos necesidad de creatividad, de espíritu de empresa y de la instrucción de todos.»* (Departament for Education and Employment, 1998: 7)

El «nuevo concepto» de educación a lo largo de la vida es revelador de un fenómeno societal que el investigador en ciencias de la educación John Field ha denominado «nuevo orden educativo» (Field, 2000: 13 ss.). Aprender adquiere una significación nueva: para toda la sociedad, para las instituciones educativas y para los individuos. Esta reconfiguración no sucede sin contradicción interna: el nuevo aprendizaje se inscribe en principio en un marco económico y político, cuyos objetivos son la competitividad, la empleabilidad y la adaptabilidad de las *«fuerzas del trabajo»*. Al mismo tiempo, la libertad biográfica de planificación y el compromiso social de los

individuos deben salir reforzados. La educación a lo largo de la vida puede así aparecer bajo el doble aspecto de «instrumentalización» y de «emancipación».

Las reflexiones que siguen intentan hacer trabajar esta tensión. Procederemos en primer lugar a una elucidación de los conceptos que nos parecen necesarios en la discusión (1). Haremos a continuación un análisis crítico de las condiciones del marco social de la educación a lo largo de la vida (2). Después presentaremos el concepto de *aprendizaje biográfico* que representa nuestra contribución teórica a la cuestión de la «formación a lo largo de la vida» (3). Por último, afrontaremos las perspectivas de investigación abiertas por este nuevo concepto (4). En nuestras reflexiones hemos adoptado conscientemente una perspectiva internacional. La educación a lo largo de la vida se relaciona claramente con las «exigencias de la mundialización» de las políticas de educación y formación, que deben ser tomadas en cuenta en nuestra argumentación.

## 1. Conceptos y perspectivas

En razón de los múltiples sentidos vinculados a los conceptos de educación y formación a lo largo de la vida, nos parece útil una breve clarificación conceptual. Ella nos permitirá al mismo tiempo precisar el punto de vista que adoptamos para este análisis.

### «Formación» y «aprendizaje»

Los conceptos de *formación* y *aprendizaje*, que tienen cada uno de ellos su campo semántico y su tradición teórica, no pueden ser sistemáticamente discutidos y delimitados mutuamente. En lo que sigue serán empleados ambos y su significación será especificada en función del contexto. Globalmente, se puede diferenciar el concepto más «restringido» de *aprendizaje* en tanto que se relaciona con actividades dirigidas a la adquisición de saberes y de saber-hacer, y el concepto más amplio de *formación* que generalmente se refiere a los procesos que engloban actividades de aprendizaje, inscribiéndolas en las figuras individuales y colectivas de desarrollo personal. Considerado desde el punto de vista del «curso de la vida» [*Lebenslauf*], el concepto de aprendizaje se inscribe igualmente en la superestructura de un proceso y es tematizado en función de este proceso y de las figuras biográficas que permite la reelaboración de la experiencia. Cuando, en el texto que sigue, se plantea el «aprendizaje» no se trata del método de adquisición y de apropiación progresiva de saberes o de competencias específicas, sino del proceso altamente organizado de la reelaboración, de la vinculación y de la (trans)formación de los procesos primarios de aprendizaje en una figura biográfica de experiencias, es decir, en una especie de «segundo orden» del proceso de aprendizaje.

### «Toda la vida», «a lo largo de toda la vida», «biografía»

La fórmula «aprendizaje y formación a lo largo de toda la vida» indica en primer lugar una medida de tiempo, una extensión cuantitativa o una duración, que es la del tiempo de una vida humana. Esto puede parecer a primera vista trivial, pero la dimensión del tiempo («*aprender exige*

*tiempo*) y el orden en el que se suceden los fenómenos («una cosa después de otra», «lo que no se aprende de niño, no se aprende jamás») desempeñan siempre un papel en los procesos de aprendizaje y de formación. Por lo demás, la impresión de trivialidad desaparece tan pronto se trata de definir la manera según la cual este aspecto de la temporalidad es conceptualizado.

La temporalidad del proceso de aprendizaje no debe ser necesariamente pensada en la perspectiva del curso entero de la vida. La mayor parte de las teorías (psicológicas) del aprendizaje tematizan por ejemplo el aprendizaje en términos de cambios comportamentales – más o menos complejos– sobre el horizonte temporal de la *situación* de aprendizaje o de acción. Otra teoría, menos representada en los contextos pedagógicos, cuestiona los procesos de aprendizaje de los agregados sociales (instituciones, clases, naciones, sociedades) en una dimensión histórica (palabras clave: historia de las mentalidades, «herencia social», experiencias colectivas frente a las crisis y a los cambios históricos). El punto de vista del «curso de la vida» adopta un nivel de análisis temporal específico que se encuentra en relación con otras dimensiones temporales, pero que se rehace con una lógica de construcción que le es propia (Schuller, 1997). La cuestión no es aquí esencialmente de medida cuantitativa de la «duración de la vida»<sup>67</sup>, sino del aspecto cualitativo de los procesos que tienen lugar en toda la vida y de su estructuración sociocultural. Es este aspecto el que está conceptualizado con el término *biografía*. Sólo una concepción teórica de la biografía –y tal será nuestra tesis– justifica la exposición analítica y la delimitación del «aprendizaje a lo largo de toda la vida» (o, incluso, del aprendizaje «biográfico») como objeto de la *investigación biográfica* [*Biographieforschung*] (Alheit/Dausien, 2000a; Dausien, 2001).

Las reflexiones siguientes tienen por objeto desarrollar las razones que fundamentan este punto de vista e indicar las líneas de un vasto programa de investigaciones, tanto teóricas como empíricas, que aquél abre. El carácter programático de este texto deriva del estado actual de la investigación: a pesar de la avalancha de publicaciones (no siempre del todo) científicas sobre el tema de «la educación a lo largo de toda la vida», hay todavía relativamente pocas reflexiones teóricas y aún menos investigaciones empíricas que estudien el fenómeno en sí mismo sin presuponer el marco de manera abstracta.

### **Un doble punto de vista**

La educación a lo largo de toda la vida puede ser considerada bajo diferentes aspectos. En la discusión actual, se distinguen sobre todo dos puntos de vista:

1. Un interés principalmente motivado por la *política de la formación* en relación con el cambio de las condiciones de la sociedad del trabajo y de la educación, extrayendo consecuencias para la organización social, individual y colectiva, del aprendizaje (Achtenhagen/Lempert, 2000; Alheit/Kammler, 1998; Brödel, 1998; Dohmen, 1996; Field, 2000; Gerlach, 2000; Longworth/Davies, 1996; Williamson, 1998).

2. Un punto de vista de carácter esencialmente *pedagógico* respecto de las condiciones y las posibilidades de un aprendizaje biográfico de los miembros de la sociedad (Alheit, 1999b;

<sup>67</sup> La duración de la vida [*Lebensspanne*] está ciertamente *fundada* biológicamente (a través de su relación principal con el «reloj biológico»), aunque no está *determinada* en su forma social concreta y en su vivencia individual. En este respecto, es un fenómeno social que, en los contextos históricos y culturales específicos, toma «la forma de una biografía» (Nassehi, 1994a).

Alheit/Dausien, 1996, 2000a; Delory-Momberger, 2000/2004; Dominicé, 1990, 2000; Kade/Seitter, 1996).

El primer punto de vista ha inspirado después de los años 60 una política internacional de «educación a lo largo de toda la vida» (Dohmen, 1996; Field, 2000; Gerlach, 2000) que busca la investigación y el desarrollo de nuevas concepciones de la formación para la creación de recursos económicos y culturales por lo que respecta, más particularmente, a las sociedades occidentales. En el trasfondo está el diagnóstico de que el cambio social acelerado, las rupturas y mutaciones que conlleva, exigen, para ser superadas por los actores sociales, las competencias y una flexibilidad que no pueden ser adquiridas al ritmo y en las formas institucionalizadas de los procesos «tradicionales» de formación. Los marcos de los programas de formación deben ser transformados, las redes sociales nuevas y los nuevos entornos de formación deben ser creados (Alheit, 1999; Field, 2000: 69 ss.). Las reflexiones de naturaleza política desarrolladas en este contexto toman generalmente la forma de «líneas directrices» (Dohmen, 1996) y de memorándums (Field, 2000). Bajo esta perspectiva, los conceptos y los resultados científicos que podrían ser pertinentes en el marco de la investigación en educación serán evocados más ampliamente más adelante (véase 2)

El segundo punto de vista –que se inscribe en el contexto de una ciencia de la educación orientada en torno al sujeto– toma por objeto los procesos de aprendizaje y de formación del actor social individual. En este marco, la atención se ha dirigido sobre todo a los aspectos no formales, informales, no institucionalizados y auto-organizados del aprendizaje. Las palabras claves «el aprendizaje en lo cotidiano», «el aprendizaje a partir de experiencias», «el aprendizaje por asimilación», «el aprendizaje ligado al mundo de vida» o «la autodidaxia» constituyen nuevos temas y campos de investigación (Dohmen, 1996; Kade/Seitter, 1996; Konzertierte Aktion Weiterbildung, 1998). Trataremos aspectos de este debate, heterogéneo desde un punto de vista teórico, bajo la perspectiva de una *teoría biográfica* (véase 3) y formularemos sus consecuencias para la investigación en formación (véase 4).

## **2. Perspectiva I: «El aprendizaje a lo largo de toda la vida», un nuevo orden educativo**

El consenso político global que se ha hecho a fines del s. XX en torno al concepto de *educación a lo largo de la vida* (Field 2000: 3 ss.) constituye un fenómeno sorprendente que requiere una explicación. Los debates de los años 70, en particular el informe de la comisión de la UNESCO dirigida por el antiguo primer ministro y ministro de Educación Edgar Faure («*Learning to be*», Faure, 1972), así como una serie de publicaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE/CERI, 1973), no provocaron más que iniciativas modestas en materia de política de formación por parte de gobiernos nacionales (Gerlach, 2000: 14-130); por el contrario, un documento de los años 90 que llevaba el aval de Jacques Delors, el *White Paper on Competitiveness and Economic Growth* (Commission of European Communities, 1994), y posteriormente, de manera todavía más clara, el informe de una comisión de expertos de la UNESCO, igualmente bajo la responsabilidad de Jacques Delors («*Learning: The Treasure Within*», Delors, 1996) condujeron a una multiplicación de iniciativas internacionales sobre el tema de la educación a lo largo de la vida.

Después que la Comisión Europea proclamó el año 1996 como *año de la educación a lo largo de la vida* (*Year of Lifelong Learning*), un ministro de «educación a lo largo de la vida» fue nombrado en Inglaterra; libros verdes y libros blancos que tomaban en consideración los nuevos objetivos de los sistemas de formación aparecieron en el País de Gales, en Escocia, en Inglaterra, un poco más tarde también en los Países Bajos, en Noruega, en Finlandia y en Irlanda; el ministerio federal alemán para la Formación, la Ciencia, la Investigación y la Tecnología dio su apoyo a múltiples informes y a encuentros de expertos sobre el tema (Dohmen, 1996, 1998); la Comisión Europea misma publicó *El libro blanco de la educación y del aprendizaje* (Commission of European Communities, 1995); la UNESCO (Delors, 1996), la OCDE (1996) y el grupo de ocho países más industrializados (Group of Eight, 1999) han aportado igualmente su contribución a esta reflexión.

Cuatro características del desarrollo han jugado un papel decisivo en este cambio de paradigma de las programaciones de formación y han unido sus efectos para producir, en las sociedades postindustriales occidentales de finales del s. XX, lo que John Field ha llamado una «explosión silenciosa» (*«silent explosion»*) (Field, 2000: 35 ss.): (a) la transformación de la significación del «trabajo», (b) las modificaciones acaecidas en la función del «saber», (c) la experiencia de las disfunciones crecientes de las instituciones de formación y (d) los desafíos dirigidos a los propios actores sociales, que términos como «individualización», «modernización reflexiva» (Beck, 1986; Beck/Giddens/Lash, 1996; Giddens, 1990) son suficientes por ahora para indicar.

### ***La transformación del «trabajo» en las sociedades postmodernas***

La significación del trabajo productivo se ha modificado profundamente en el curso del s. XX. La mayor parte de las personas pasan menos tiempo en el trabajo que sus antepasados. En 1906, en Gran Bretaña, la duración anual del trabajo era, como promedio, de unas 2.900 horas; en 1946 no iba más allá de las 2.440 horas y en 1988 de 1.800 horas (Hall, 1999: 427). La «estructura interna» del trabajo ha cambiado también. A este respecto, la conversión masiva de los empleos del sector industrial hacia el sector de los servicios no es más que un indicador superficial. Más decisivo resulta el hecho de que el valor que era vinculado a la representación de «una vida de trabajo», de la que tradicionalmente las mujeres eran excluidas, se presenta definitivamente como una cosa pasada. Desde el punto de vista estadístico, la actividad profesional ya no remite a un único ejercicio profesional ni al desempeño del mismo oficio en un período importante de la vida, sino a una alternativa de fases de trabajo y fases de formación, de rupturas voluntarias o involuntarias del trabajo, de estrategias de desarrollo de una carrera, e incluso a la alternancia de fases de trabajo y períodos consagrados a la familia (Arthur/Inkson/Pringle, 1999).

Esta evolución ha afectado no solamente a las representaciones tradicionales del curso de la vida (Kohl, 1985, 1989) y ha hecho más arriesgados los proyectos de vida individuales (Heinz, 2000b), sino que plantea también nuevos problemas a las instituciones implicadas, en tanto que «*donantes de estructura a lo largo de la vida*» (Heinz, 2000a: 5): agencias del sistema de empleo y del mercado de trabajo, la seguridad social y las pensiones, y ante todo, las instituciones del sistema de formación. Unas y otras asumen el desafío de compensar los efectos de la desregulación y de la flexibilidad del mercado de trabajo, de acompañar las «transiciones de estatus» imprevistas y

difíciles, de adecuar las transiciones hacia los modos modernizados en el «curso de la vida», y de encontrar un nuevo equilibrio entre las opciones de los actores individuales y las coacciones funcionales de las instituciones (Heinz, 2000a). «El aprendizaje a lo largo de la vida» se ofrece así precisamente como un instrumento de la gobernanza innovadora de las nuevas políticas del «curso de la vida».

### ***La nueva función del saber***

Esta idea de la gobernanza se presenta tanto más necesaria cuanto el dominio en el que ella se ejerce escapa cada vez más a la definición. El lugar común según el cual, tras las innovaciones tecnológicas de la «sociedad de la información» postindustrial, el *saber* se ha convertido en el principal recurso del futuro, disimula el apuro en que se encuentra para definir la función y la naturaleza de ese saber (Rahmstorf, 1999). Manifiestamente, la dificultad no se tiene en la definición de los objetos del saber que deben ser divulgados y compartidos ni en la constante de la «cientificación» creciente de todos los dominios de la vida (Stehr, 2000; Wingens, 1998), sino en la captación exacta de un fenómeno que se ha extendido en la misma medida que su uso concreto, «desmonetizándose». El «saber» ya no es ese «capital cultural» que Bourdieu definió en función de estructuras sociales y que asigura su perpetuación a través de los procesos indefinidamente repetidos de la reproducción (Bourdieu, 1987). El «saber» es una especie de «capital gris» (Field, 2000: 1), que produce las economías nuevas y, al mismo tiempo, virtuales. El crack bursátil de la «nueva economía» del año 2000 no representa más que el lado oscuro de esta dimensión difícilmente captable del «nuevo saber».

Las redes de comunicación y de interacción de la era de la tecnología informática, que, tras bastante tiempo, han penetrado, ampliado y transformado los procesos de la producción industrial convencional y han conmocionado las características tradicionales de los servicios y de la administración, se mantienen todavía –de manera más fuerte que las formas de saber del pasado– dependientes del usuario individual. Los entornos personalizados que este desarrolla en los nuevos mercados virtuales, sus contactos, sus iniciativas, sus hábitos de consumo en internet perfilan ya las formas de saber del futuro. El «saber» de la sociedad de la información es un *doing knowledge*, una manera de «dar una forma de vida» que, bastante más allá del dominio profesional, define nuevas estructuras de la sociedad y las dinamiza en ciclos siempre más rápidos. Las características del «nuevo saber» exigen a partir de ahora procedimientos flexibles de *feedback*, controles complejos de auto-gobernanza y un permanente *management* de la cualidad (Rahmstorf, 1999). En este marco, la finalidad de la formación y del aprendizaje se ha transformado espectacularmente (Nolda, 1996). Ya no consiste en poner a disposición o en transmitir los saberes, valores o competencias preestablecidos, sino a permitir una suerte de «puesta en ósmosis de los saberes», bajo la forma de intercambios permanentes de producción individual y de gestión organizada del saber. La idea del «aprendizaje a lo largo de la vida», especialmente del «aprendizaje auto-administrado», parece –al menos en tanto que marco conceptual– estar particularmente adaptado para acompañar este proceso.

### ***La disfuncionalidad de las instituciones de formación***

Son precisamente las condiciones de una «sociedad del conocimiento», que está naciendo, las que ponen en cuestión la organización clásica de los dispositivos de enseñanza y de aprendizaje y las concepciones que las sostienen. Entre estas, es preciso volver sobre una idea que acompañó el primer desarrollo de la etiqueta «educación a lo largo de la vida», a principios de los años 70: la *teoría del capital humano*. Este concepto «mide», por así decir, el capital de formación en la duración total de la escolarización/formación y postula que el alargamiento de esta duración tiene efectos positivos sobre la capacidad para aprender a lo largo de la vida (para un punto de vista crítico, Schuller, 1998; Field, 2000: 135). Una serie de estudios empíricos recientes, realizados en concreto en Gran Bretaña (Merrill, 1999; Schuller/Field, 1999; Tavistock Institute, 1999), muestran precisamente lo contrario: una simple prolongación de la escolaridad básica sin una transformación profunda de las condiciones y de la calidad del proceso de aprendizaje conduce en la mayoría de las personas afectadas a una pérdida de motivación y a una relación puramente instrumental con el aprendizaje (estar centrados sobre la realización de tareas), que en ningún caso favorece la asunción por parte de esas personas de la prosecución de los aprendizajes en las fases ulteriores de su vida, sino más bien la tendencia a detenerlos (Schuller/Field, 1999).

La nueva comprensión del aprendizaje a lo largo de la vida exige un cambio de paradigma en la organización del aprendizaje –no solamente en la edad adulta sino desde las primeras formas de la escolaridad–. Los factores que deben orientar la acción educativa ya no son después de mucho tiempo el carácter operativo de la enseñanza, la eficiencia de las estrategias didácticas y el contenido de los currícula formales, sino la situación y las condiciones de los las personas que están aprendiendo (Bentley, 1998) y la consideración de sus entornos de aprendizaje no-formal e informal. La cuestión central de la pedagogía ya no es saber cómo puede ser enseñada una materia dada de la manera más eficaz posible, sino cuáles son los entornos de aprendizaje que resultan mejores para estimular que las personas que están aprendiendo se encarguen ellas mismas de los procesos de aprendizaje, o dicho de otro modo, cómo «aprenden» por ellas mismas (Simons, 1992; Smith, 1992).

Seguramente esta perspectiva incluye la transmisión de competencias de base como la lectura, la escritura, el cálculo o la utilización autónoma del ordenador, pero también estas basic skills deben estar vinculadas a experiencias prácticas; las habilidades cognitivas adquiridas deben poder ser vinculadas con las competencias sociales o afectivas (Giddens, 1998: 125). La adopción de tales opciones pedagógicas exige a las instituciones educativas un alto grado de reflexividad sobre ellas mismas. Deben aceptar a su vez ponerse ellas misma «en aprendizaje». La necesidad de preparar a sus usuarios para hacerse cargo del proceso de aprendizaje, que tendrán que llevar a cabo durante toda la vida, presupone de hecho la idea de un *lifewide learning*, de un «aprendizaje que abarca todos los aspectos de la vida».

Las escuelas deben estar en relación con el barrio en el que están instaladas, con las empresas, con las asociaciones, las iglesias, los sindicatos que despliegan su actividad, con las familias de los alumnos que ellas acogen. Deben imaginar nuevos *lugares* donde aprender e inventar otros *entornos* de aprendizaje. Nuevas concepciones del desarrollo de la escuela, pasando en particular por la autonomía progresiva de los establecimientos, deberán abrir sin duda nuevas posibilidades. Lo que vale para la escuela vale naturalmente también para las universidades y el conjunto de los establecimientos de enseñanza. El aprendizaje a lo largo de la vida requiere seguramente, según el término de John Field, «*the new educational orders*» (Field, 2000: 133) o, si se prefiere, una «revolución silenciosa» de la educación.

### «Individualización» y «modernización reflexiva»

Esta reivindicación no tiene nada de absurdo ni de utópico, si se considera la situación de un número creciente de miembros de la sociedad. Las exigencias dirigidas a los individuos en la segunda mitad del s. XX han cambiado. Los factores económicos tienen su parte en este cambio, en el que no se pueden excluir otros factores: los procesos de transformación sociales y culturales desempeñan un papel determinante. A pesar del incremento de las disparidades sociales que habría tenido que reforzar las solidaridades de clase, los vínculos con los medios sociales y las mentalidades tradicionales se han aflojado (Alheit, 1994; Beck, 1993, 1986; Vesper et al., 1993). Los modelos de la conducta individual se inscriben en un espacio más estrecho y se relacionan prioritariamente con las experiencias de la misma generación o del mismo sexo, con una cierta percepción de la identidad étnica o, incluso, de acuerdo preferentemente con ciertos estilos de vida (Alheit, 1999). La inflación del orden informativo y consumista ha acrecentado espectacularmente las posibilidades de elección de los actores sociales (Giddens, 1990; Schulze, 1992). El desarrollo de las trayectorias de vida es, en consecuencia, mucho menos previsible que en épocas anteriores. Aún más: la coacción para tomar decisiones siempre nuevas, a cambiar continuamente de orientación, es interiorizada de una manera cada vez más nítida por los propios individuos:

Los individuos son dependientes en un grado elevado de las instituciones y de los medios que otros, más que ellos mismos, disponen; por ello, en tanto que actores, están impelidos a producir cada uno por él mismo la coherencia y la unidad de su vida mediante los recursos propios de su acción [...] Ellos deben aprender, bajo pena de ruptura de su personalidad o de un prejuicio social permanente, a vincular por ellos mismos diferentes campos de experiencia y de acción [...] Deben igualmente saber equilibrar por ellos mismos las demandas y las exigencias aparentemente incompatibles de espacios sociales, de instituciones y dominios de la vida múltiples y contradictorios entre ellos, a fin de poder vivirlos en lo cotidiano. Los imperativos de la integración social refuerzan aún más esta tendencia: es a los individuos en cuanto tales, y no a los grupos sociales primarios, a los que compete la tarea de vincular y coordinar sus acciones y aquello que pueden pretender en su vida [...] O los individuos crean por ellos mismos la socialidad o resultan amenazados de quedar al margen y de aislamiento social. (Körber, 1989: 139).

Esta tendencia, cuya amplitud no se aprecia todavía, a la individualización de las trayectorias de vida y la obligación que resulta de una continua «reflexividad» del individuo sobre las propias acciones han llevado, retomando las tesis de Ulrich Beck y de Anthony Giddens, a otra forma de modernidad, la «modernidad reflexiva» (Beck et al., 1996). La relación con esta modernidad (Beck, 1986) requiere competencias nuevas, «flexibles», que no pueden ser construidas y desarrolladas más que en procesos de aprendizaje desarrollados a lo largo de la vida (Field, 2000: 58 ss.). Sólo una transformación profunda del sistema de formación es capaz de responder a tal exigencia.

### Borrador de otra «economía de la formación»

Estos diagnósticos de nuestro tiempo, que aparentemente son adecuados y además se complementan unos a otros, fueron el objeto de un consenso que puede sorprender, desde los representantes de la empresa tradicional a los protagonistas de la nueva economía y a los expertos de formación de los partidos de la izquierda moderna. Lo que invita a preguntarse por esta identidad de puntos de vista es el desconocimiento que evidencia respecto a las

consecuencias sociales que entrañaría una transformación sin distancia crítica de las políticas de formación. La etiqueta agradable de la *Lifelong Learning Society* no ha hecho desaparecer en absoluto los mecanismos de selección y de exclusión del «antiguo» sistema de formación. Se contenta con recubrirlos y, pudiera ser, incluso agravarlos.

Se puede observar hoy que los segmentos del mercado de trabajo que demandan menos cualificación disminuyen de manera crónica (OECD, 1997a). Esto significa que las expectativas de la «sociedad del saber» ejercen una presión más fuerte sobre los individuos, a los que se les pide que presenten estándares determinados de saber y de cualificación. Para aquellos que no entren en ese marco de exigencias, las consecuencias son más graves que en la sociedad industrial convencional. Seguramente la lógica de la exclusión reposa sobre los mismos resortes: la clase social y el sexo se mantienen como los indicadores determinantes (Field, 2000: 15 ss.). Pero la edad desempeña a su vez un papel creciente (Tuckett/Sargant, 1999). Quien no haya tenido la ocasión de aprender a aprender no hará el esfuerzo de obtener nuevas cualificaciones a medida que se desarrolla su vida.

Bajo el prisma de la estricta evaluación económica, el escenario futurista de la «sociedad del aprendizaje» invita más bien al escepticismo: un pequeño número de «ganadores» sobre los que pesa además el veredicto de un aprendizaje «sin fin», y frente a ellos una población creciente de «perdedores» que no han tenido nunca la oportunidad de aprender o que se han liberado voluntariamente de la obligación de adquirir nuevos saberes y del deber de pagar el precio. Las previsiones de la OCDE no están muy alejadas de este escenario:

Para aquellas personas cuya experiencia de educación es positiva y que se consideran a ellas mismas como personas que aprenden competencias, continuar aprendiendo es una experiencia enriquecedora que aumenta en ellos el sentimiento de control sobre su propia vida y sobre la sociedad. Por el contrario, para aquellas personas que están excluidas de este proceso o que escogen no participar en él, la generalización de la educación a lo largo de toda la vida no puede tener como efecto más que el aumento de su aislamiento respecto del mundo del conocimiento. En el plano económico, las consecuencias son el subempleo de los recursos humanos y el aumento de las cargas asistenciales; en el plano social, la alienación de los individuos y la descomposición de la infraestructura social. (OECD, 1997b: 1).

Como consecuencia, sería razonable pensar que el aprendizaje a lo largo de la vida no representa sólo una inversión en un capital económico y financiero a corto término, sino igualmente una inversión en un «capital social», el mismo que ponemos en funcionamiento en nuestras relaciones y nuestra manera de estar con las personas que nos son próximas —nuestra familia, nuestros vecinos, nuestros compañeros, nuestros conocidos, las personas que encontramos en nuestras actividades asociativas o de tiempo libre (Field, 2000: 145 ss.). En este campo en el que nadie es excluido y donde todos son «expertos», todos somos «aprendices a lo largo de la vida». Un estrechamiento de este «capital social», la disminución de la «confianza», el enfriamiento de las «solidaridades», tal como Robert D. Putnam ha constatado después de algunos años en el caso de Estados Unidos (Putnam, 2001), son a medio plazo económicamente contraproducentes. Un equilibrio entre estas dos formas de capital, frecuentemente antagónicas, podría sin embargo conducir, en las sociedades de la nueva modernidad, a una forma nueva de «economía de la formación» o, más exactamente podría ser, a una *ecología social del aprendizaje* (Alheit/Kreitz, 2000). La condición sería que fuera tomado seriamente en cuenta el *individuo que aprende*, o, dicho de otro modo, que se proceda a un cambio de perspectiva.

### 3. Perspectiva II: Proceso biográfico de formación. Aspectos de una fenomenología del aprendizaje a lo largo de toda la vida

Las reflexiones que siguen tienen por objeto los aspectos individuales a lo largo de toda la vida, es decir, no los actos de aprendizaje en el caso de individuos particulares, sino del aprendizaje en tanto que (trans)formación de experiencias, de saberes y de estructuras de acción en la inscripción histórica y social de los mundos de vida individuales. También hablaremos igualmente de «aprendizaje biográfico» y, más que considerar un objeto delimitado de manera empírica –los procesos de aprendizaje ligados a formas, espacios o tiempos determinados–, desarrollaremos, sobre la base de una concepción fenomenológica del aprendizaje (Schulze, 1993a, 1993b), una perspectiva teórica que relaciona los procesos de formación con la historicidad vivida de la experiencia que hacen las personas que aprenden (Krüger/Marotzki, 1995, 1999).

En el plano de la experiencia biográfica, las distinciones analíticas entre aprendizaje formal, no formal e informal no son absolutamente operativas. La *biografía* tiene precisamente la propiedad de integrar en el proceso global de *acumulación* de la experiencia vivida los dominios de experiencia que los cortes institucionales y sociales separan y especializan y (re)unirlos en una figura de sentido particular. Esta capacidad del sujeto de reelaborar la experiencia vivida puede ser expresada por el concepto de *biograficidad* (Alheit, 1993; Alheit/Dausien, 2000a), que toma en cuenta la idea del carácter «obstinadamente» subjetivo de la asimilación de las ofertas de aprendizaje pero que ajusta la posibilidad de elaboración de nuevas estructuras de experiencia culturales y sociales. A este *potencial de formación* contenido en la lógica de la construcción biográfica de la experiencia y de la acción es a lo que se vinculan –al menos en el plano de las declaraciones de intenciones– las políticas y los conceptos pedagógicos del *Lifelong Learning*.

Mientras tanto la distinción entre aprendizaje formal, no formal e informal cobra sentido igualmente en la perspectiva biográfica a condición de que no sea interpretada tanto como tipología de los procesos de aprendizaje, cuanto que sea referida a las estructuras y a los marcos de los *contextos de aprendizaje* que corresponden a ellos. Si los procesos de aprendizaje en tanto que tales no se encuentran representados más que de una manera muy débil en los lugares establecidos y en las secuencias formalizadas de aprendizaje (véase infra), las instituciones de formación constituyen mientras tanto espacios posibles de estructuración de los procesos de aprendizaje biográfico (Kade/Seitter, 1996), y contribuyen a modelizar las representaciones de las «biografías» en el marco de las cuales los sujetos interpretan sus experiencias y producen su propio sentido biográfico. El aprendizaje biográfico está ligado a las estructuras sociales y a los contextos culturales de significación. También es preciso para el análisis del proceso de aprendizaje y de formación de las biografías individuales explicitar el marco estructural «exterior» de las trayectorias de vida. Tal es el punto de partida de la tentativa de conceptualización que sigue y que se desarrollará describiendo de manera fenomenológica algunos de los aspectos del aprendizaje a lo largo de la vida.

#### **La estructuración social de las trayectorias de vida a través de las instituciones de formación**

El «curso de la vida», tal como ha sido formalizado e institucionalizado en las sociedades de la modernidad (Kohli, 1985), ofrece un esquema de referencia a partir del cual los procesos biográficos de formación encuentran su orientación. Y esto, en un primer momento, independientemente de las actitudes de conformidad o de ruptura, de confrontación o de transformación que se manifiesten concretamente en la relación vivida en este modelo. Existe un «currículum» social que jalona la vida individual desde el nacimiento hasta la muerte, que se traduce en conjunto más o menos coactivo de reglas y de sanciones, que establece las normas y esquemas de comportamiento, y que las transformaciones históricas someten a variación y recomposición.

Una parte de los procesos de formación que atravesamos o que ponemos en práctica de manera activa en el curso de nuestra vida están en relación relativamente estrecha e inmediata con este «currículum» y son regulados por los objetivos de aprendizaje y las certificaciones de carácter formal. Para designar esta dimensión de los aprendizajes, Schulze (1993a) habla de «*aprendizaje curricular*». Por el contrario, el «*aprendizaje biográfico*» sigue otras reglas (precisamente biográficas), pero no puede superar completamente esta armadura formal. Las dos caras del aprendizaje están en una relación de tensión entre ellas y se condicionan la una a la otra (Kade/Seitter, 1996; Schulze, 1993a).

Para comprender los procesos biográficos de aprendizaje, también es necesario considerar los modelos de trayectorias de vida en vigor en cada sociedad. Seguramente estas no están siempre dadas desde el exterior en «buena medida», pero son modelos que resultan determinantes mediante los procedimientos de institucionalización de la formación. Kohli (1985) ha descrito la división tradición del itinerario vital en las sociedades occidentales modernas según tres fases: *fase de preparación*, *fase de actividad*, *fase de reposo*. Este modelo está definido a través del reparto tradicional de los sistemas de enseñanza (primaria, secundaria, profesional) y la localización temporal de los procesos de socialización y de cualificación en la infancia y la juventud, de los tiempos y de los espacios del aprendizaje formalizado que deben ser obligatoriamente atravesados por todos los miembros de la sociedad. El papel de la formación en el transcurso de la vida no se limita, sin embargo, a la «fase preparatoria»; estructura, bajo la forma de un encadenamiento de elecciones efectuadas y de cambios de agujas, el desarrollo íntegro de un currículum biográfico. El modelo biográfico establecido por Kohli para las sociedades modernas no escapa a estos efectos de retorno: a través del sistema de formación general de la escuela y los niveles y perfiles de cualificación que él determina son fijadas las *oportunidades de partida* y son ubicados los cambios de aguja que orientarán el curso de la vida en el futuro y definirán la situación social de los individuos. Las formaciones ulteriores sólo tendrán escasa influencia sobre estas determinaciones de partida (Rabe-Kleberg, 1993a). Al mismo tiempo la escuela es un lugar central de *entrenamiento en los procesos formales de aprendizaje*. Lo que se aprende en la escuela, al mismo tiempo que los contenidos de los saberes, son también las formas de *aprender*. Los niveles de escolaridad alcanzados y las experiencias escolares estructuran en buena medida los *tránsitos de estatus* ulteriores, el acceso a la formación profesional y/o el tránsito a la vida activa, y modelan el marco de la biografía profesional completamente. La formación continua o los dispositivos de reconversión pueden evidentemente abrir nuevas posibilidades: estas permanecen, sin embargo, dependientes del nivel de partida y de los modelos preestablecidos de trayectorias y de itinerarios que difieren considerablemente, no solamente desde un punto de vista específicamente profesional, sino también según los criterios de la ubicación social (clase social, sexo, origen étnico, nacionalidad): los oficios considerados como típicamente femeninos ofrecen los ejemplos más significativos de esta disparidad social (Born,

2000; Rabe-Kleberg, 1993b). Por último, la última fase, la de la *edad del retiro*, en sus condiciones estructurales –capital económico, cultural y social, pero también recursos en términos de salud, de capacidad corporal y de disposición del tiempo–, también está determinada por la última actividad profesional ejercida y se encuentra, al menos indirectamente, dependiente de la historia de formación de la persona.

Con la transformación de la actividad profesional, aquella tripartición de la trayectoria de la vida tiene algunas pérdidas respecto de su adecuación. Sin embargo, los nuevos esquemas de trayectoria de vida, caracterizadas a la vez por la tendencia a la individualización y por la pluralidad de los modelos de referencia, no sufren menos de la influencia creciente de las instituciones de formación. Estas, por su parte, tienen que encontrar su posición respecto a las nuevas «biografías de aprendizaje» (Faultisch-Wieland, 1997; Nuissl, 1997). Por otra parte, las formas de estructuración han cambiado: los procesos de transformación no se desarrollan de modo absolutamente lineal, en el sentido de una cualificación y de una ubicación social progresivas (aquello a lo que nos remite la noción de «carrera»), sino que se presentan formas de repetición por ciclos o de reenganche, en el sentido de una «configuración sectorial de la existencia» (Kade/Seitter, 1996: 143 ss.).

Cualesquiera que sean, sin embargo, las diferentes formas de estructuración que resulten de ello, podemos constatar que la formación como institución social, es decir, como sistema de instituciones interconectadas, modela los tipos estructurales de trayectoria de vida y condiciona los proyectos de vida y las experiencias de los sujetos. La comparación histórica y social permite reconocer que esta modelización afecta a los criterios de diferenciación social –la clase social, el sexo, el origen étnico–, y que estructuralmente las trayectorias de vida distribuyen de manera desigual las oportunidades de cada uno, estandarizadas según la situación social. Desde el punto de vista de las existencias individuales representan «modelos para una vida posible».

### ***El (des)orden temporal de la formación y del aprendizaje en las trayectorias de vida***

Además de la ubicación en el espacio social, la «formación» produce ante todo un orden de temporalidad de los procesos de aprendizaje sobre el eje de las biografías individuales. La situación que conocemos hoy es la de un conjunto compuesto en el que se encuentran juntos, por una parte, lo que subsiste de las normas del modelo tripartito de formación y de actividad profesional que hemos mencionado anteriormente, en el que hay que integrar el esquema contradictorio de las «biografías femeninas» (Dausien, 1996), y, por otra parte, los nuevos modelos caracterizados por la flexibilidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En particular después de la reforma de la formación de los años 1960, se han abierto nuevas vías de cualificación por la políticas de formación puestas en funcionamiento, que han permitido que los procesos de formación sean extendidos a la edad adulta. Estas «segundas y terceras vías de formación» han sido seguidas por numerosos individuos adultos (en particular por las mujeres) y no sólo han conducido a una mayor movilidad de la formación (Schlüter, 1993, 1999), sino que han creado igualmente nuevos esquemas de trayectorias de vida, en los que el «trabajo», la «familia» y la «formación» se pueden alternar y combinar de múltiples maneras. Sin que suponga entrar en el detalle de estos modelos establecidos empíricamente, se deben distinguir tres aspectos relativos al orden de la temporalidad de la formación en los trayectos de vida, que son

típicos de las experiencias biográficas en el contexto de un modo cada vez más individualizado de conducción de la vida:

(a) *Retomar y «dar rodeos» en la formación*: se trata aquí de una «segunda (tercera, cuarta...) oportunidad», por los rodeos de las diferentes vías posibles en el interior del sistema de formación y de profesionalización, de recuperar las ocasiones perdidas o, dicho de otro modo, de corregir los cambios de aguja anteriores. Las posibilidades de recuperación son, por otro lado, limitadas, aunque sea por la imposibilidad de recobrar el tiempo de vida y de volver sobre las encrucijadas de orientación y los umbrales de progresión en los episodios pasados de formación. Los oficios caracterizados como típicamente femeninos (Rabe-Kleberg, 1993b), frecuentemente descritos como «punto muerto» profesional, son un buen ejemplo de ello. La expansión personal que tales «rodeos de formación» entrañan en general choca, por otra parte, con las estructuras sociales que, a pesar de la extensión reciente de estos modos «flexibles» de formación, sancionen hasta ahora de manera todavía mayoritariamente negativa las desviaciones por relación al modelo de carrera (masculino) fundado sobre la continuidad profesional (Rabe-Kleberg, 1993a). En Alemania, ni el sistema de formación ni el sistema profesional están preparados para reconocer e integrar las cualificaciones y las competencias adquiridas «de contrabando» de las instituciones, en los procesos individualizados (biográficos) de formación, en particular aquellas que se han dado en entornos de aprendizaje no formales o —en el caso de las biografías de los inmigrantes— en otros contextos sociales y nacionales (véase *Assessment of Prior Experiential Learning*, Alheit/Piening, 1999). Los problemas de ajuste que resultan de ello deben ser tomados en cuenta por los propios individuos y pueden conducir de manera imprevisible a conflictos, rupturas y rechazos respecto de los programas instituidos de formación. Los márgenes de libertad conquistados con la apertura del sistema de formación encubren así nuevos riesgos biográficos (Kade, 1997).

(b) *Formación continua y cualificación permanente*: se ha constatado en el curso de los últimos años un incremento muy claro de la necesidad sentida y/o del interés personal por el seguimiento de la cualificación profesional (Field, 2000: 69 ss.). Las motivaciones aducidas son en general la aceleración de los cambios profesionales y la devaluación rápida que afecta tras poco tiempo a los saberes profesionales. La formación y la cualificación no están confinadas en la fase de «preparación» de la vida activa, sino que resultan un factor permanente de acompañamiento de la trayectoria profesional. Otras dos transformaciones sociales contribuyen a la importancia creciente que toma la extensión de la formación en toda la duración de la vida activa: por una parte, las mutaciones sociales que afectan al periodo de la «tercera edad» y el cambio de significación biográfica que está vinculado a ese periodo (Kade, 1994a, 1994c; Mader, 1995), que hacen de la «edad postprofesional» una fase específica de formación (Kade, 1994a); por otra parte, el vigoroso interés que las mujeres manifiestan por la formación continua en la vida profesional. Como Schiersmann (1987, 1993) ha mostrado que el dominio de la formación constituye uno de los aspectos de la estructuración sexual de la sociedad. Las desventajas y los obstáculos que encuentran las mujeres en el sistema de la formación profesional continua prolongan el sexismo de los procedimientos de selección y de jerarquización de la formación inicial. La perspectiva crítica abre aquí nuevos puntos de vista. Para las mujeres, la formación continua no tiene nada de instrumento «neutro» de un proyecto de carrera, sino que se inscribe en un proyecto de vida que asocia estrechamente la vida profesional a las posibilidades y a las perspectivas de la vida familiar. Estas experiencias de engarce biográfico de los diferentes dominios de vida constituyen además, incluyendo a los seres humanos, una característica general de la formación continua.

(c) *Procesos de formación en la «temporalidad propia» de la vida*: más allá de su aspecto funcional y estratégico, el hecho de retomar los ciclos de estudios formales o de mantener la cualificación profesional tienen igualmente una significación personal en las biografías individuales. No se trata solamente –es raramente la primera razón invocada– del valor explotable (frecuentemente ignorado) de las cualificaciones enfocadas al mercado de trabajo, sino de una compensación de los *déficits de formación* experimentados a lo largo de la vida o, si se prefiere, de una compensación de las *aspiraciones de formación* no satisfechas. El fundamento biográfico de tal motivación de formación conduce a concebir la ordenación del tiempo de existencia como una serie de decisiones, de transiciones, de episodios de aprendizaje. La temporalidad propia de los procesos de formación puede estar de acuerdo con las fases de las estructuras institucionalizadas y utilizarlas, pero también puede tomar estas fases al revés o ser contraria a ellas. La temporalidad biográfica obedece a una lógica individual que vincula el pasado, el presente y el futuro, frecuentemente pasando por encima de las periodizaciones institucionales y los enclaustramientos sociales entre los dominios de vida. Al contexto de significación de las biografías individuales responde una necesidad de formación y de desarrollo de la personalidad estructurada en el tiempo, que domina, de manera reflexiva o en tanto que estructura biográfica implícita, en los procesos de formación. De ello resultan incesantemente nuevas fases o nuevas situaciones en las que se requiere esta necesidad de reflexividad, de reconstrucción, de sincronización, de puesta en práctica de la «vía personal», y que son otras tantas ocasiones posibles de confrontación con las programaciones establecidas de formación. Como los estudios empíricos desarrollados según los métodos de la investigación biográfica han mostrado, los adultos utilizan frecuentemente las ofertas de formación continua no sólo de manera instrumental para seguir las vías de aprendizaje preestablecidas, sino también para darse espacios temporales donde puedan desarrollar sus propios procesos de aprendizaje y su capacidad de reflexión por ellos mismos –por ejemplo, en el curso de las *Volkshochschulen* (universidades populares): Alheit/Dausien (1996); o en la enseñanza a distancia: Kade/Seitter (1996).

### **La formación como proceso biográfico**

La toma en consideración de la estructura temporal del proceso de aprendizaje en las biografías individuales remite a la cuestión fundamental de la manera como la formación puede ser comprendida en tanto que proceso relativamente autónomo respecto a las trayectorias de vida y a los currícula. La formación no es sólo reducible a sus formas organizadas e institucionalizadas. Engloba todo el complejo de experiencias vividas cotidianas, de episodios de transición y de crisis. En su dimensión vivida, el aprendizaje está también vinculado al contexto de una biografía concreta. Por otra parte, es también la condición o el instrumento de mediación en el que las construcciones biográficas, en tanto que formas reflexivas de la experiencia, pueden desarrollarse y transformarse. Sin biografía no hay aprendizaje, sin aprendizaje no hay biografía.

(a) *Aprendizaje implícito, reflexión y saber pre-reflexivo*: muchos de los procesos de aprendizaje se desarrollan de manera «implícita» y toman la forma de esquemas de experiencia y de acción, sin los cuales tendrían que ser cada vez reflexionados de manera explícita. Conceptos como *aprendizaje implícito*, *aprendizaje efectivo* subrayan este aspecto pero no dicen nada sobre la complejidad de este fenómeno en la dialéctica del ajuste al mundo y de la formación de uno mismo. A través de los procesos de aprendizaje implícito que se desarrollan tras el comienzo de

la vida tanto en el interior como en el exterior de las instituciones, no son sólo los elementos singulares de la experiencia los que son asimilados como componentes del mundo social, sino también el «sistema de asimilación» mismo que se ha desarrollado. Se trata aquí de la formación de estructuras superordenadas y generativas de la acción y del saber, que, según las opciones teóricas, pueden ser interpretadas como estructuras de adquisición y de desarrollo de las «disposiciones de aprendizaje» (Field, 2000), estructuras cognitivas en el sentido de Piaget, «sistema emocional de orientación» (Mader, 1997), formación del *habitus* (Bourdieu, 1987) o construcción del sistema de referencias del sí y del mundo (Marotzki, 1991).

El conjunto de estos procesos, según los cuales se construye la experiencia, forma la «reserva de saberes biográficos» de una persona (Alheit, 1993; Alheit/Hoerning, 1989), que, a la manera de un paisaje, está constituido de diferentes capas y regiones dispuestas en niveles próximos o lejanos, y que se transforma en el tiempo (precisamente a través del aprendizaje). En nuestros comportamientos cotidianos –y también en las situaciones explícitas de aprendizaje: cfr. Dewe (1999)–, cuando nos concentramos de manera explícita en un «problema» –que no representa más que una mínima parte de nuestro saber, de nuestra experiencia, de nuestra acción–, recuperamos al mismo tiempo una gran parte de nuestro saber (y de nuestro no-saber) de manera espontánea y no deliberada. Nos desplazamos de algún modo en el paisaje de nuestro saber biográfico, sin pensar de manera consciente en cada uno de los pasos que damos en cada curva o cada indicación del camino. Frecuentemente no nos damos cuenta de los elementos de nuestro «trasfondo» de saber biográfico más que cuando damos un paso en falso, llegamos a un cruce o tenemos la sensación de que el suelo se hunde bajo nuestros pies. Tenemos, en principio, la posibilidad de convertir en disponible gran parte de ese saber pre-reflexivo, de trabajarla de manera explícita y, eventualmente, transformar las estructuras de todo el paisaje. Semejantes procesos reflexivos pueden ser interpretados como momentos de formación de uno mismo (Alheit, 1993).

(b) *Dimensión de socialidad del aprendizaje biográfico*: por tanto, los procesos reflexivos de aprendizaje no se desarrollan solamente de manera interna al individuo, sino que dependen de la comunicación y de la interacción con otros o, dicho de otro modo, de la relación con un contexto social. El aprendizaje biográfico está ligado a los mundos de vida, que bajo ciertas condiciones pueden ser igualmente analizados como «ambientes» o «medios» de aprendizaje. Las nociones de *aprendizaje experiencial*, de *aprendizaje en el mundo de vida* o de *aprendizaje contextual* dan cuenta de este aspecto del *Lifelong Learning*, a saber, cómo se relaciona la atención respecto de la asociación y la configuración de los *ambientes de aprendizaje* (Dohmen, 1998). Además se pueden observar aquí dos tendencias que deben ser evaluadas de manera crítica a partir del análisis biográfico de los procesos de formación: por una parte, una interpretación «anti-institucional» del aprendizaje a lo largo de la vida (Gieseke, 1997; Nuissl, 1997), que omite considerar que la biografía (y, por tanto, el aprendizaje biográfico) y las instituciones están vinculados entre sí (véase, por ejemplo, el estudio de Seitter, 1999); y, por otra parte, una concepción tecnológica según la cual se podrían «fabricar» todas las piezas de los ambientes de aprendizaje, que olvida que los «universos de aprendizaje» están inscritos en los «mundos de vida» que se han desarrollado históricamente y que son el resultado de una «producción» biográfica interactiva: estos universos de aprendizaje están asociados a espacios sociales determinados, y revelan procesos que pueden ser acompañados pedagógicamente, pero que no pueden ser fabricados o encargados artificialmente.

(c) *Individualidad y significación personal del aprendizaje biográfico*: si bien el aprendizaje biográfico está estructurado en las interacciones sociales, obedece, no en menor medida, a una «lógica

individual», que es el producto de la estructura biográfica particular de la experiencia adquirida. La estructura biográfica no determina directamente el proceso de aprendizaje, pues es una estructura abierta que debe integrar las nuevas experiencias en relación con el mundo, con las demás personas y con uno mismo. Por tanto, contribuye de manera esencial a fijar las modalidades según las cuales se forman las nuevas experiencias y la manera en la que ellas «se incorporan» en el proceso de aprendizaje biográfico (Alheit/Dausien, 2000b). Los conceptos actuales de *aprendizaje autoorganizado*, *autodefinido*, *autodirigido* o *autodirectivo* (Konzertierte Aktion Weiterbildung, 1998; Dohmen, 1998; Straka, 1997) deben ser aquí objeto de un examen crítico (Hoffman/von Rein, 1998; Report XXIX, 1997). Suponen muy frecuentemente un persona que aprende autónoma, que tiene el dominio reflexivo y estratégico de su propio proceso de formación. Este modelo de la persona que aprende no tiene en cuenta la estratificación compleja de la reflexividad biográfica. Los procesos de formación biográfica tienen su propio principio de determinación, en el que son posibles experiencias que pasan inadvertidas y transformaciones sorprendentes, que frecuentemente no han sido experimentadas por la misma persona que aprende o que sólo pueden ser «comprendidas» después, pero que están llevando su propia «dirección». Aquí los términos de «*movimiento de investigación*», de «*orientación difusa hacia un objetivo*» son más apropiados que el modelo cibernético de una «conducción automática», que se refiere de nuevo a las codificaciones institucionalizadas (por ejemplo, de adquisición del saber). Desde un punto de vista teórico, es en el marco conceptual de la formación [*Bildung*], más bien que en el del aprendizaje, donde se podrá desarrollar una comprensión biográfica de la «autodeterminación». Para favorecer, en el plano de las prácticas de formación (incluidas las institucionalizadas), la elaboración biográfica de los procesos de aprendizaje, es tan importante considerar los *lugares* de reflexión y comunicación y preguntar en ellos, de manera interactiva, por «los espacios de posibilidades» que se abren a cada persona, como desarrollar los «instrumentos individuales de conducción».

### **La formación como aprendizaje de las relaciones sociales**

La aproximación que acabamos de esbozar de una *teoría biográfica de la formación* nos permite volver sobre los puntos discutidos en la *Perspectiva I*. Los procesos de aprendizaje biográficos no deben ser comprendidos sólo como operaciones de asimilación y de construcción dirigidas a asegurar la organización reflexiva individual de la experiencia, del saber y del saber hacer. Los procesos de aprendizaje biográficos comportan igualmente el aspecto de la constitución biográfica de redes y procesos sociales, de saberes colectivos y de prácticas colectivas: desde un punto de vista teórico, se hablará entonces de «institucionalización» en el sentido de Berger y Luckmann (1969)<sup>68</sup>, de constitución de un «capital social» (véase *supra*) o de elaboración de prácticas culturales (como, por ejemplo, las que se desarrollan en los centros culturales y sociales, en las asociaciones, en las iniciativas en el barrio, cfr. Alheit/Dausien, 2000a; Field 2000; Seitter, 1999). Igual que en el caso de los procesos individuales, la puesta en práctica de estos procesos colectivos de formación sólo en parte puede ser explicitada y planificada. A partir de las prácticas

<sup>68</sup> Según Berger y Luckmann, la institucionalización designa la forma socialmente reglada que toman las prácticas individuales en su inserción socio-histórica. Para estos autores, las prácticas individuales construyen tanto la realidad social como están constituidas por ella.

biográficas de los individuos –que escapan por definición a la coordinación– nacen y se desarrollan los nuevos modelos y las nuevas configuraciones de experiencias que actúan sobre caminos «posibles» de formación, para las biografías «posibles» de hombres o de mujeres, para las formas «posibles» de relaciones entre los sexos y de interacción entre las culturas y las generaciones.

Para dar cuenta desde un punto de vista teórico de esta articulación de lo individual y de lo social, se recurrirá una vez más al principio de la *biograficidad de las experiencias sociales*. Si consideramos el aprendizaje biográfico como la capacidad «autopoiética» del sujeto para organizar de manera reflexiva sus experiencias, y, haciendo esto, darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, para atribuir un sentido a la historia de su vida, para desarrollar sus capacidades de comunicación, de relación con el contexto social, de conducción de la acción (Alheit, 1993b; Alheit/Dausien, 2000b), entonces resulta posible pensar la formación a la vez como trabajo individual de gestión de la identidad y como constitución de procesos colectivos y de relaciones sociales.

La perspectiva analítica abierta por la exploración de la noción de aprendizaje biográfico hace aparecer claramente la pluralidad y la diversidad de los planos que se reencuentran en los procesos individuales de formación así como las eventuales contradicciones que resultan de ello y que deben ser trabajadas y superadas de manera pragmática por los sujetos: por un lado, el contenido programático del «aprendizaje a lo largo de toda la vida» hace emerger *nuevos esquemas de previsión y de significación* que pueden ser vividos subjetivamente tanto como una sobrecarga de obligaciones, cuanto como una apertura biográfica nueva; por otro lado, los procesos de aprendizaje biográficos y los proyectos de vida que están asociados a ellos son dependientes de *estructuras institucionales* y de *contextos de vida* que pueden favorecer o entorpecer los procesos de formación individuales o colectivos «autodefinidos»; en definitiva, desde el punto de vista de los sujetos, «aspiración» y «realidad» ya no están en contradicción: biográficamente, los dos planos son igualmente «reales» y deben ser trabajados individualmente y, en el curso de un proceso de construcción y de reconstrucción biográfica que se extiende a lo largo de toda la vida, ser integrados de manera incesantemente renovada en la *historia de formación* del sujeto. Para acceder a una comprensión teórica más precisa de estos procesos, para analizarlos empíricamente de manera más diferenciada y concebir sobre esta base las aproximaciones en términos de prácticas de formación, es necesario poner en práctica otras investigaciones empíricas. La complejidad del problema exige seguramente un marco conceptual de base –la teoría biográfica que hemos esbozado constituye una aproximación– que esté en disposición de responder en la teoría y en la práctica al contenido programático antinómico del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

#### **4. Orientaciones de la investigación en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida**

El análisis del fenómeno complejo que constituye «el aprendizaje a lo largo de la vida» conduce a las ciencias de la educación a hacer la hipótesis de un *cambio de paradigma*, que puede expresarse en diversos niveles:

–al *nivel macroestructural* de la sociedad, en relación con una nueva política de formación que pretende fundar otro equilibrio entre las formas del capital económico, cultural y social (Alheit/Kreitz, 2000);

–al *nivel mesoestructural* de las instituciones, en la toma en consideración de una nueva «reflexividad» de las organizaciones que deben ser concebidas tanto como «entornos» y «agencias» de recursos complejos de aprendizaje y de saber, cuanto como «administradoras» y «mediadoras» del saber codificado dominante (Field, 2000).

–al *nivel microestructural* de los individuos, respecto a las operaciones de puesta en relación y de reelaboración cada vez más complejas efectuadas por los actores concretos para responder a las exigencias sociales y mediáticas de la postmodernidad, que requieren nuevas construcciones de sentido individuales y colectivas (Alheit, 1999c).

De facto, sabemos todavía demasiado poco sobre los equilibrios sistémicos entre el capital económico y el capital social. No tenemos más que un conocimiento limitado del «capital gris» que constituye el nuevo saber (Field, 2000: 1) y de sus efectos sobre los procesos de aprendizaje a largo término. La comparación entre los diferentes tipos de sociedades postindustriales –por ejemplo, las diferencias significativas entre las políticas seguidas en Dinamarca o en Gran Bretaña o las de Alemania para ir hacia una «sociedad del aprendizaje»– permite sin embargo desarrollar en un plano internacional las perspectivas comparativas sistemáticas sobre las economías de formación.

Por otra parte, nuestra información sobre las condiciones institucionales del cambio de paradigma anunciado es sólo aproximada: «¿A qué fuerzas de transformación están sometidas las instituciones de formación? ¿cómo reaccionan a ellas? ¿qué perspectivas de solución les aportan? ¿de qué amplitud son estas transformaciones (implican, por ejemplo, una reorganización parcial o una redefinición completa del contrato de formación)? ¿cómo garantizar al mismo tiempo el espacio de libertad de acción, la capacidad de innovación y la estabilidad de las instituciones? ¿a qué concepciones y a qué disposiciones recurrir para establecer y mantener la cualidad de la formación, el desarrollo de las instituciones y el personal? ¿a partir de qué condiciones teóricas y empíricas está justificado hablar de las instituciones de formación en tanto que organizaciones abiertas ellas mismas al aprendizaje? ¿qué marco y qué estructuras favorecen su desarrollo?» (Forschungsmemorandum für die Erwachsenen und Weiterbildung, 2000: 13).

En el trascurso de la modernidad descubrimos sin cesar nuevos «tránsitos de estatus» y nuevas «fases de transición», caracterizados por una complejidad mayor y por un riesgo mayor para los sujetos (Heinz, 2000b). Observamos en las biografías individuales la puesta en práctica de sorprendentes capacidades creativas de (re)construcción (Alheit, 1994; Dausien, 1996; Kade/Seitter, 1996). Con todo, nos falta todavía una teoría elaborada y sistemática del *aprendizaje biográfico*: «¿En qué culturas de aprendizaje y en qué configuraciones de modelos supraindividuales, de mentalidades y de medios se desarrolla el aprendizaje individual? ¿qué potenciales implícitos y qué tipos de aprendizaje se revelan en los medios sociales y en los grupos (por ejemplo en el marco de la familia y entre las generaciones)? [...] ¿qué relaciones de interdependencia se pueden constatar por ejemplo entre, por un lado, las problemáticas y las soluciones en un plano colectivo y político y, por otro lado, el aprendizaje en el que los individuos desarrollan su experiencia en los grupos, las organizaciones, las instituciones?» (Forschungsmemorandum für die Erwachsenen und Weiterbildung, 2000: 5).

Es esta serie de cuestiones abiertas la que invita a un «nuevo» concepto del *Lifelong Learning*. Sería deseable que se buscara las respuestas no sólo en el discurso científico, sino también en las prácticas de formación y en el diálogo internacional

## Bibliografía

Achtenhagen, F./Lempert, W. (eds.): *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Das Forschungs- und Reformprogramm*, vol. I. Opladen.

Alheit, Peter (1993): «Transitorische Bildungsprozesse: Das “biographische Paradigm” in der Weiterbildung», en W. Mader (ed.): *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*, 2ª ed., pp. 343-418. Bremen: Universität Bremen (= Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, vol. 17).

——— (1994): *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*, Fráncfort d. M.; Nueva York, Campus Verlag.

——— (1999): «On a contradictory way to the “Learning Society”. A critical approach», en *Studies in the Education of Adults* vol. XXXI, núm. 1, pp. 66-82.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (1996): «Bildung als “biographische Konstruktion”? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung», en *Report XXXIX* (1997), pp. 33-45.

——— (2000a): «“Biographicity” as a basic resource of lifelong learning», en P. Alheit/J. Beck, E. Kammler, H. Salling Olesen/R. Taylor (eds.): *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, vol. II, pp. 400-422. Roskilde.

——— (2000b): «Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen», en E. M. Hoerning (ed.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart, pp. 257-283.

Alheit, Peter/Hoerning, Erika M. (eds.) (1989): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Fráncfort d. M.

Alheit, Peter/Kammler, E. (eds.) (1998): *Lifelong Learning and its Impact on Social and Regional Développement*. Bremen.

Alheit, Peter/Kreitz, R. (2000): «*Social Capital*», «*Education*» and the «*Wider Benefits of Learning*». *Review of «models» and qualitative research outcomes*. Informe para el Centre of Education de la University of London y el Department for Education and Employment del gobierno inglés. Gotinga; Londres (inédito).

Alheit, Peter/Piening, D. (1999): *Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning. Evaluating European Practices*. Bremen.

Arthur, M. B./Inkson, K./Pringle, J. K. (1999): *The New Careers: Individual action and economic change*. Londres.

Beck, U. (1983): «Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Funktionen und Identitäten», en R. Kreckel (ed.): *Soziale Welt*, Sonderband 2: Soziale Ungleichheiten. Gotinga, pp. 35-74.

——— (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Fráncfort d. M.

Bentley, T. (1998): *Learning Beyond the Classroom: Education for a changing World*. Londres.

Berger, P./Luckmann, T. (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fráncfort d. M.

Born, C. (2000): «Erstausbildung und weiblicher Lebenslauf. Was (nicht nur) junge Frauen bezüglich der Berufswahl wissen sollten», en Heinz (ed.), 2000: 50-65.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Fráncfort d. M. trad. cast.: La distinción. Criterio y bases sociales del gusto, Madrid, Taurus, 1998.

Brödel, R. (ed.) (1998): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Neuwied.

Comission of the European Communities (1994): *Competitiveness, Employment, Growth*. Luxemburgo.

——— (1995): *Teaching and Learning: Towards the learning society*. Luxemburgo.

——— (2000): *A Memorandum on Lifelong Learning*. Lisboa.

Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.

——— (2001): «Lebensbegleitendes Lernen in den Biographien von Frauen. Eine biographietheoretisches Bildungskonzept», en W. Gieseke (ed.): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen, 2005.

Delors, J. (1996): *Learning: The Treasure Within*. Informe para la UNESCO de la International Commission on Education for the Twenty-first Century. París.

Delory-Momberger, C. (2000/2004): *Les Histories de Vie. De l'invention de soi au projet de formation*. París: Anthropos.

Department for Education and Employment (1998): *The Learning Age: A renaissance for a new Britain*. Sheffield.

Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der *Erwachsenenbildung*. Opladen.

Dohmen, G. (1996): Das lebenslangen Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn.

——— (1998): *Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten*. Bonn.

Dominicé, P. (1999): *L'Histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan.

——— (2000): *Learning From Our Lives: Using educational Biographies with Adults*. San Francisco.

Faultstich-Wieland, H. (1997): «Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft», en Report XXXIX (1997): pp. 59-68.

Faure, E. (1972): *Learning to Be. The world of education today and tomorrow*. París.

Field, J. (2000): *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent, UK.

Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (2000), por encargo de la Sektion Erwachsenenbildung de la DGfE, compuesto por R. Arnold, P. Faultstich, W. Mader, E. Nuissl von Rein, E. Schlutz. Fráncfort d. M. (fuente: internet).

Gerlach, C. (2000): *Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Colonia.

Giddens, A. (1990): *Consequences of Modernity*. Cambridge.

——— (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge.

——— (1998): *The Third Way. The renewal of social democracy*. Cambridge.

Gieseke, W. (1997): «Lebenslanges Lernen aus der Perspektive der Geschlechterdifferenz», en Report XXXIX (1997), pp. 79-87.

Group of Eight (1999): Köln Charter: aims and ambitions for lifelong learning. 18 junio. Colonia.

Hall, P. (1999): «Social Capital in Britain», *British Journal of Political Science*, vol. XXIX, núm. 3, pp. 417-461.

Heinz, W. R. (2000a): «Editorial: Strukturbezogene Biographie- und Lebenslaufforschung. der Sfb 186 "Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf"», en Heinz (ed.), 2000: 4-8.

Heinz, W. R. (ed.) (2000b): *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. Weinheim. Sonderheft 2000: Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs.

Hoffmann, N./von Rein, A. (eds.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen in berufsbio-graphischer Reflexion. Fráncfort d. M.

Kade, Sylvia. (1994a): Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Ziele und Konzepte. 2 vols., Fráncfort d. M.

Kade, J. (1994b) «Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Blick auf die Vielfalt einer sich entgrenzenden pädagogischen Welt», en R. Uhle/D. Hoffmann (ed.): *Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik*. Weinheim, 1994, pp. 149-161.

Kade, Sylvia (ed.) (1994c): *Individualisierung und Älterwerden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kade, J.(1997): «Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens», en *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 39, pp. 112-124.

Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung. Biographie und Alltag. Opladen.

Kohli, M. (1985): «Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente», *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, vol. XXXVII, pp. 1-29.

——— (1989): «Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen», en D. Brock et al. (ed.): *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß*. München, pp. 249-278.

Konzertierte Aktion Weiterbildung (1998): Selbstgesteuertes Lernen, Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Bonn.

Körber, K. (1989): *Zur Antinomie von politisch-kultureller und arbeitsbezogener Bildung in der Erwachsenenbildung*, en *Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute*. Bremen. Documentación del 10. Bremer Wissenschaftsforums del 11 al 13 de octubre 1988, pp. 126-151.

Krüger, H. H./Marotzki, W. (eds.) (1995): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske+Budrich.

——— (1999): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen; Leske: Budrich.

Longworth, N./Davies, W. K. (1996): *Lifelong Learning. New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21<sup>st</sup> century*. Londres.

Mader, Wilhelm (ed.) (1995): *Altwerden in einer alternden Gesellschaft. Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen*. Opladen.

——— (1997): «Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen», en *Report XXXIX (1997)*, pp. 88-100.

Marotzki, W. (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim.

Merill, B. (1999): *Gender, Change and Identity. Mature Women Students in Universities*. Aldershot.

Nassehi, Armin (1994): «Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht», *B.I.O.S. Zeitschrift für Biographie Forschung und Oral History*, vol. VII, núm. 1, pp. 46-63.

Nolda, S. (ed.): *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft*. Bad Heilbrunn.

Nuissl, E. (1997): «Institutionen im lebenslange Lernen», en Report XXXIX (1997), pp. 41-49.

oecd (1996): *Lifelong Learning for All: Meeting of the Education Committee at Ministerial level*. París, 16-17 de enero.

——— (1997a): *Literacy Skills for the Knowledge Society. Further results of the international adult literacy survey*. París.

——— (1997b): *Whats Works in Innovation in Education. Combatting exclusion through adult learning*. París.

OCDE/CERI (1973): *Recurrent Education - A Strategy for Lifelong Learning. A clarifying report*. París.

Putnam, R. D. (2001): *Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich*. Gütersloh.

Rabe-Kleberg, Ursula (1993a): «Bildungsbiographien - oder: Kann Hans noch lernen, was Hänschen versäumt hat?», en A. Meier/U. Rabe-Kleberg (ed.): *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel*. Neuwied, pp. 167-182.

——— (1993b): *Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe*. Bielefeld.

Rahmstorf, G. (1999): *Wissensgesellschaft*. Informe núm. 00079 en el archivo de la lista de correo wissorg (fuente: internet).

Report XXXIX (1997): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, vol. XXXVII.

Schiersmann, C. (1987): *Berufbezogenen Weiterbildung und weiblicher Lebenszusammenhang. Zur Theorie eines integrierten Bildungskonzepts*. Bielefeld.

——— (1993): *Frauenbildung Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Weinheim; Múnich: Juventa.

Schlüter, A. (1993): *Bildungsmobilität. Studien zur Individualisierung von Arbeitertöchtern in der Moderne*. Weinheim.

——— (1999): *Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Mobilität in Bildungsbiographie*. Opladen.

Schuller, T. (1997): *Modelling the Lifecourse: Age, Time and Education*. Bremen.

——— (1998): «Human and Social Capital: Variations within a Learning Society», en Alheit/Kammler (ed.), 1998: 113-116.

Schuller, T./Field, J. (1999): «Is there divergence between initial and continuing education in Scotland and Northern Ireland?», *Scottish Journal of Adult Continuing Education*, vol. V, núm. 2, pp. 61-76.

Schulze, G. (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Fráncfort d. M.

——— (1993a): «Lebenslauf und Lebensgeschichte», en D. Baacke/T. Schulze (eds.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim, pp. 174-226.

——— (1993b): «Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff», en H. Bauersfeld/R. Bromme (eds.): *Bildung und Aufklärung*. Münster, pp. 241-269.

Seitter, W. (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen.

Simons, P. R. J. (1992): «Theories and principles of learning to learn», en Tuijnman/Kamp (eds.), 1992: 173-188.

Smith, R. M. (1992): «Implementing the learning to learn concept», en Tuijnman/Kamp (eds.), 1992: 173-188.

Stehr, N. (2000): Erwerbsarbeit in der Wissensgesellschaft oder Informationstechnologien, Wissen und der Arbeitsmarkt. Vancouver (fuente: internet).

Straka, G. A. (1997): «Selbstgesteuertes lernen in der Arbeitswelt» en Report XXXIX (1997), pp. 146-154.

Tavistock Institute (1999): *A Review of Thirty New Deal Partnerships*. Research and Development Report E.S.R., XXXII, Employment Service. Sheffield.

Tuckett, A./Sargant, N. (1999): Making Time. The N.I.A.C.E. survey on adult participation in learning 1999. Leicester.

Vester, Michael et al. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Colonia.

Williamson, B. (1998): Lifeworlds and Learning. Essays in the Theory, Philosophie and Practice of Lifelong Learning. Leicester.

Wingens, M. (1998): Wissensgesellschaft und Industrialisierung der Wissenschaft. Wiesbaden.

## Abstract

Lifelong learning has today attained a central role in educational policies. It represents a «new educational order» in a knowledge-based society, in which «learning to learn» is becoming more and more essential. The new theoretical impact of the lifelong learning concept challenges educational institutions whilst taking into account that shifting socio-economic contexts require an integration of both the formal, non-formal and informal aspects of context and environment and the reflexivity of learners. Thus, lifelong learning instigates a veritable paradigm shift. From an analytical perspective, the field of educational sciences must develop a fresh approach to biographical learning and education. This will, of course, change institutional practice as training institutions are forced to react to these new ways of learning and build knowledge using reflective capacities of the learners themselves.

## Autores

PETER ALHEIT es catedrático de pedagogía en el Seminario Pedagógico, vinculado a la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Georg August de Gotinga, el primero que se constituyó en Alemania ([www.paedsem.uni-goettingen.de](http://www.paedsem.uni-goettingen.de)). Es miembro del Instituto para la Investigación Aplicada de la Biografía y el Mundo de Vida (IBL) de la Universidad de Bremen ([www.ibl.uni-bremen.de](http://www.ibl.uni-bremen.de)), que se integra en la Red Interuniversitaria homónima (INBL) ([www.inbl.de](http://www.inbl.de)). Durante muchos años fue coordinador de la Sociedad Europea para la Investigación en Educación de Adultos (ESREA, Red Historia de Vida y Biografía).

BETTINA DAUSIEN es profesora de la Universidad de Flensburg e imparte clases también en la de Múnich, y es miembro del INBL. Coordina la Red Historia de Vida y Biografía de ESREA y preside la sección «Investigación biográfica» de la Sociedad Alemana de Sociología (DGS) ([www.soziologie.de/sektionen/b02](http://www.soziologie.de/sektionen/b02)).

## PROBLEMAS EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA EN ESPAÑA<sup>69</sup>

Jorge Calero<sup>70</sup>

### 1. Introducción

La participación de los jóvenes en la educación secundaria postobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio) en España es sustancialmente inferior a la que se produce en los países de nuestro entorno. Esta situación constituye un lastre notable para el sistema productivo: la llegada al mercado de trabajo de jóvenes muy poco cualificados y, además, con competencias vocacionales muy limitadas, supone una desventaja competitiva con repercusiones graves, especialmente en un contexto internacional muy exigente.

Los elevados niveles de fracaso escolar en ESO y una aversión posterior a la formación adicional confluyen en el problema del insuficiente acceso a los niveles posteriores a la ESO. En realidad, detrás de ambos factores se encuentra un problema de equidad: el difícil encaje en el sistema educativo de determinados grupos sociales y, dentro de ellos, especialmente de los chicos (la incidencia del fracaso escolar y del abandono escolar temprano sobre las chicas es pequeña).

La LOGSE estableció las bases para una ampliación progresiva del nivel medio de cualificaciones. Este objetivo se ha cumplido en parte, pero en los últimos años el sistema educativo no ha generado las condiciones para evitar que un nutrido grupo de estudiantes abandone tempranamente sus procesos de formación. De hecho, muchos de estos estudiantes “abandonan” antes de acabar la ESO, aunque permanecen en las aulas. Esta situación ha sido convenientemente utilizada desde posiciones conservadoras para impulsar un discurso referido al “objeto escolar”: se hace, de este modo, recaer la responsabilidad del fracaso y el abandono exclusivamente sobre el estudiante; se convierte lo que es un problema estructural en una decisión personal (la “objeción”), negándose, simultáneamente, la responsabilidad que tiene el diseño de las políticas públicas sobre estas situaciones. La LOCE (2002) encarnó, en su articulado, buena parte de esta ideología.

La llegada acelerada de inmigrantes a los centros educativos está provocando dificultades adicionales en los procesos de aprendizaje; me refiero esencialmente a los centros públicos, donde se concentran tanto los hijos de inmigrantes como los grupos de menores rentas. Ambos

---

<sup>69</sup> El presente artículo es una adaptación y síntesis del texto “Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias”, publicado por la Fundación Alternativas como Documento de trabajo 83/2006. El autor quiere agradecer a la Fundación Alternativas el apoyo recibido para la elaboración de este estudio.

<sup>70</sup> Universitat de Barcelona.

colectivos son los más vulnerables ante el fracaso escolar y el abandono temprano. El problema del acceso a la educación secundaria postobligatoria es, así, un problema esencialmente vinculado con la equidad del sistema educativo y susceptible de ser abordado con políticas públicas especialmente orientadas a la equidad.

El objetivo de este artículo consiste precisamente en analizar las diferentes dimensiones del problema y en proponer y discutir orientaciones de las políticas educativas que puedan ser de utilidad para resolverlo. La identificación de los factores que determinan la orientación de los jóvenes de 16 y 17 años en el sistema educativo y el mercado de trabajo constituye el núcleo del artículo; a partir de esa identificación resulta posible avanzar en las propuestas de políticas.

Los contenidos se estructuran del siguiente modo. En el apartado 2 se revisa el acceso a la educación secundaria postobligatoria en España y algunos de los factores que lo determinan. En el apartado 3 se presentan los principales resultados de un análisis empírico (un modelo de acceso basado en un análisis multivariante). Finalmente, en el apartado 4, se proponen y discuten diversas medidas de política educativa.

## 2. El acceso a la educación secundaria postobligatoria

El débil acceso a la educación secundaria postobligatoria constituye, en España, un cuello de botella importante del sistema educativo. El acceso al nivel de Bachillerato y a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) se sitúa claramente por debajo de los países de nuestro entorno económico más inmediato. En el Consejo Europeo de 2003 se fijaron cinco *benchmarks* educativos referidos al año 2010; el tercero de ellos establece que, en esa fecha, al menos el 85% de la población mayor de 22 años debe de haber completado estudios de secundaria superior. La situación del indicador que se está utilizando para evaluar la consecución de este objetivo se puede observar en el cuadro 1: España se sitúa a la cola de los países europeos, sólo por encima de Portugal y Malta.

La debilidad del acceso a la educación secundaria postobligatoria es más notoria en algunas Comunidades Autónomas. La situación es especialmente llamativa, como puede apreciarse en el cuadro 2<sup>71</sup>, en aquellas Comunidades en las que la incorporación al mercado de trabajo es fácil para los jóvenes y, también, en aquellas donde ha sido más reciente el desarrollo de la escuela de masas (es el caso de Comunidades como Baleares, Canarias, Andalucía y Extremadura). Bastante por encima de la media de acceso se encuentran diversas Comunidades en las que, o bien existen importantes dificultades en la transición al mercado de trabajo, o bien la transición de los estudiantes hacia niveles postobligatorios tiene ya una larga tradición o se ha visto favorecida por las políticas recientes (en estas situaciones se encuentran, por ejemplo, Aragón, Navarra y el País Vasco).

He mencionado el “desarrollo de la escuela de masas” y la “larga tradición” como factores que contribuían a mejorar el acceso a la educación postobligatoria en algunas Comunidades. Pues bien, la tardía expansión del sistema educativo español supone un importante lastre histórico que repercute claramente sobre el acceso en el conjunto de España. Si en la actualidad los niveles educativos españoles están alejados de las medias europeas, hace unos años las diferencias eran

<sup>71</sup> En este caso el indicador está referido a la población de 16 y 17 años y es, por consiguiente, ligeramente más bajo que en el caso del cuadro 1.

mucho más severas. Puede apreciarse en el cuadro 3 que el nivel educativo de la población en las franjas de edad en la que se concentran los padres y madres de los jóvenes de 17 y 18 años (35-44 y 45-54) es notablemente inferior al nivel existente en otros países europeos (de nuevo con la excepción de Portugal). Estamos pagando las consecuencias, de este modo, de una insuficiente expansión educativa en el pasado. Este efecto inercial tardará en anularse; será preciso, entretanto, poner un mayor énfasis en las políticas que contribuyan a eliminar las barreras sociales que transmiten los déficits educativos entre generaciones.

Las causas de este cuello de botella al que me estoy refiriendo están en buena medida situadas en aspectos relacionados con la equidad. Las dos causas inmediatas que dificultan la transición a los niveles postobligatorios son el bajo rendimiento académico de determinados grupos en la ESO y el sesgo anti-académico de las elecciones educativas de estos mismos grupos. Tales causas inmediatas dependen, a su vez, de los siguientes tres factores:

*Clase social.* En el cuadro 4 aparece la desagregación del indicador de acceso (el mismo que en el cuadro 2) en función de la clase social, siguiendo la tipología de Erikson, Goldthorpe y Portocarero. Destaca que, mientras que para el grupo I (Profesionales de grado superior) la tasa es de 85,3%, para los grupos IV y V (Trabajadores manuales cualificados y trabajadores manuales no cualificados y semi-cualificados) éstas son de 52,2% y 27,5%. Una diferencia de casi treinta puntos entre la tasa del grupo V y la tasa media conviene ser subrayada.

*Género.* La participación de las mujeres en la educación secundaria postobligatoria es considerablemente superior a la de los hombres. Como se puede apreciar en el indicador que aparece en el cuadro 1 (referido a 2004), 14,8% puntos porcentuales separan la primera (70%) de la segunda (55,2%). Desde hace ya algunos años la posición de las mujeres aventaja notablemente a la de los hombres en la mayor parte del sistema educativo; podríamos en la actualidad decir que el fracaso escolar y el abandono temprano son fenómenos esencialmente masculinos. Ya desde la educación primaria el rendimiento académico de las mujeres es sustancialmente superior al de los hombres. Las tasas de graduación de las mujeres en secundaria postobligatoria son casi 12 puntos mayores que las de los hombres. Estas diferencias, además de crecer a lo largo del tiempo, son superiores a las existentes en el conjunto de la Unión Europea.<sup>72</sup>

Las mujeres que alcanzan la educación postobligatoria, además, tienden a elegir más la rama académica (Bachillerato) que los hombres: en 2002, el 76,3% de las mujeres que estudiaban secundaria postobligatoria lo hacían en Bachillerato, siendo esta proporción para los hombres del 66,3%. Esta tendencia obedece al mejor resultado académico previo de las mujeres, y sitúa en desventaja a los hombres que, además de abandonar en mayor proporción el sistema educativo, cuando no lo hacen permanecen sobrerrepresentados en los CFGM, nivel que proporciona un bajo rendimiento económico posterior. Se produce, sin embargo, una elección estereotipada de tipos de estudio en los CFGM, donde las chicas tienden a estudiar en ramas con menor facilidad de inserción laboral.

*Inmigración.* Los hijos e hijas de los inmigrantes están teniendo una presencia creciente (a un rápido ritmo) en los niveles obligatorios del sistema educativo español. En 2000, por medio de la Ley Orgánica 8/2000, se regularizó la situación de los alumnos extranjeros menores de dieciocho

---

<sup>72</sup> En cuanto a los resultados de PISA, en España las alumnas obtienen, como en el conjunto de países de la OCDE, mejores puntuaciones en comprensión lectora y solución de problemas que los alumnos. Sin embargo, se observa un resultado opuesto en matemáticas y comprensión de textos científicos.

años en el sistema educativo. El acceso a la educación postobligatoria de este colectivo es, sin embargo, claramente diferenciado con respecto al de los nacionales. En el año 2001 (mismo indicador y fuente que en el cuadro 2), la tasa de participación del grupo inmigrante era de únicamente el 33,9% -recordemos que la tasa media fue de 56,9%-. En los próximos años será preciso tener muy en cuenta que las trabas que han dificultado el acceso a la educación postobligatoria a grandes franjas de la clase trabajadora seguirán actuando para grupos de inmigrantes que en la actualidad están cursando primaria y ESO.

Cuadro 1. Porcentaje de población de 20 a 24 años que al menos ha alcanzado el nivel de la segunda etapa de educación secundaria superior. Países de la Unión Europea, 2004.

	Total	Mujeres	Hombres
Alemania	72,5	73,4	71,6
Austria	85,3	85,9	84,6
Bélgica	82,1	86,8	77,4
Chipre	80,1	84,4	75,4
Dinamarca	76,1	78,6	73,3
Eslovenia	89,7	93,7	86
España	62,5	70	55,2
Estonia	82,3	92,3	72,5
Finlandia	84,6	87,9	81,2
Francia	79,8	81,3	78,3
Grecia	81,7	86,9	76,5
Hungría	83,4	84,9	81,9
Irlanda	85,3	88,6	82,1
Italia	69,9	73,4	66,4
Letonia	76,9	83,4	70,7
Lituania	86,1	90,1	82,2
Luxemburgo	-	-	-
Malta	47,9	48,7	47,1
Países Bajos	-	-	-
Polonia	89,5	91,6	87,4
Portugal	49	58,8	39,4
Reino Unido	76,4	76,6	76,2
República Checa	90,9	91,2	90,5
República Eslovaca	91,3	91,5	91,1
Suecia	86,3	87,6	85,1
Unión Europea (25 países)	76,4	79,1	73,8
Unión Europea (15 países)	73,5	76,3	70,6

Fuente: Eurostat.

Cuadro 2. Porcentaje de población de 16 y 17 años matriculada en educación secundaria postobligatoria, por Comunidad Autónoma. 2001.

Andalucía	50,7
Aragón	64,6
Asturias	63,7
Baleares	47,9
Canarias	51,0
Cantabria	63,2

Castilla-León	61,7
Castilla-Mancha	52,1
Cataluña	59,4
Com. Valenciana	53,7
Extremadura	52,0
Galicia	58,0
Madrid	62,4
Murcia	51,9
Navarra	69,3
País Vasco	70,0
Rioja	61,1
Ceuta	49,1
Melilla	47,0
Total	56,9

Fuente: INE (2004). *Censo 2001*. Madrid: INE.

Cuadro 3. Porcentaje de población con al menos educación secundaria superior, 2002

	25-64	25-34	35-44	45-54	55-64
Austria	78	85	82	74	67
Bélgica	61	77	66	55	41
Dinamarca	80	85	81	80	72
Finlandia	75	88	85	71	52
Francia	65	79	68	60	48
Alemania	83	85	86	84	77
Grecia	50	72	58	42	28
Irlanda	60	77	65	51	37
Italia	44	60	50	39	24
Luxemburgo	57	64	59	53	46
Holanda	66	76	71	62	53
Portugal	20	35	20	14	8
España	41	58	46	31	18
Suecia	82	91	87	79	67
Reino Unido	64	70	65	62	56
Media UE-15	62	73	66	57	46
Media OCDE	65	75	69	61	50

Fuente: OCDE (2004).

Cuadro 4. Porcentaje de población de 16 y 17 años matriculada en educación secundaria postobligatoria, según clase social. 2001.

I. Profesionales	85,3
II. Intermedia (no manual - rutinaria)	61,8
III. Pequeños propietarios	56,9
IV. Manual cualificada	52,2
V. Manual no cualificada	27,5
VI. Propietarios agrarios	77,4
VII. Trabajadores agrarios	36,4
Total	56,9

Fuente: Elaboración propia a partir de PHOGUE, ola 2000.

### 3. Análisis empírico

#### 3.1 Presentación del análisis

Presentaremos aquí los principales rasgos de un análisis empírico en el que se pretenden identificar los factores que inciden en el proceso de transición entre la escolaridad obligatoria (ESO) y las diferentes posibilidades abiertas cuando ésta acaba; la explicación detallada del análisis puede encontrarse en Calero (2006). El objetivo consiste en medir la magnitud del efecto *aislado* de cada uno de los factores mencionados, para lo que es necesario utilizar una aproximación multivariante. Dado que los posibles estados o decisiones de los individuos analizados no se establecen en un continuo y son más de dos (en concreto, tres estados asociados con la continuidad de los estudios y un estado asociado con la incorporación al mercado de trabajo) se ha utilizado una regresión logística multinomial no ordenada.

Los datos utilizados provienen de los ficheros correspondientes a España del Panel de Hogares de la Unión Europea. Se utilizan, en concreto, los ficheros de la ola de 2000, que se realizó con una muestra especial, ampliada, de 15.614 hogares (46.046 individuos), representativa por Comunidades Autónomas. La muestra seleccionada está compuesta de un total de 1.084 individuos, con edades de 16 y 17 años el 31 de diciembre de 2000; esto garantiza que todos los individuos seleccionados han sobrepasado la edad teórica de finalización de la E.S.O.

La situación de los individuos de la muestra por lo que respecta al sistema educativo y/o el mercado de trabajo aparece en el cuadro 5. La primera categoría (“Estudia ESO o primaria”) está integrada por repetidores; la clasificación como miembro de la población activa (ocupado o parado) la efectúa el propio encuestado, por lo que los estudiantes que aparecen en estas categorías consideran sus actividades de estudiantes como secundarias.

La variable dependiente utilizada en el análisis es el resultado de una agregación de las categorías que aparecen en el cuadro 5. La utilización de una variable dependiente con ocho categorías forzaría en exceso las posibilidades de la muestra y complicaría innecesariamente el análisis de resultados. Por ello se ha optado por considerar únicamente cuatro categorías, agregando las categorías 4, 5, 6 y 7 en una única que se corresponde con la incorporación al mercado de trabajo en sus diferentes modalidades y que abarca al 12,45% del total de la muestra y, también, descartando el 1,2% de los casos en los que la variable tomaba el valor “inactivo”; se trata de una categoría que recoge a muy pocos casos y su incorporación dificulta innecesariamente el análisis. Por consiguiente, la variable dependiente puede tomar cuatro valores diferentes: 1 (sigue estudiando ESO); 2 (estudia Bachillerato –categoría de referencia–); 3 (estudia CFGM); 4 (se ha incorporado al mercado de trabajo como ocupado o como desempleado).

Cuadro 5. Distribución de la muestra según su relación con el sistema educativo y el mercado de trabajo

1. Estudia ESO o primaria	28,78%	
2. Estudia Bachillerato	50,83%	
3. Estudia CFGM o similar	6,64%	
4. Parado no estudia	1,85%	12,45%
5. Parado estudia	2,49%	

6. Trabaja no estudia	2,21%
7. Trabaja y estudia	5,90%
8. Inactivo/a	1,20%

Fuente: Elaboración propia a partir de PHOGUE, ola 2000.

### 3.2 Principales resultados

En el cuadro 6 aparece una síntesis de los resultados del análisis de regresión logística multinomial. Para simplificar la interpretación se presenta únicamente la información relativa a las variables que son significativas (al menos al 95%); para estas variables se indican, mediante signos, el sentido y la intensidad del efecto sobre la variable dependiente. Esta información proviene de los *odd-ratios* (o probabilidades relativas) asociados a cada variable en el análisis<sup>73</sup>.

#### Variables personales

La variable “sexo” es significativa en las tres situaciones contempladas y, en las tres, los resultados indican que el hecho de ser varón incrementa la probabilidad relativa de estudiar ESO, CFGM o incorporarse al mercado de trabajo con respecto a continuar estudiando Bachillerato (que es la situación de referencia). Este resultado es claramente el esperado, debido a los mejores rendimientos académicos en el sistema educativo de las mujeres.

La variable correspondiente al trimestre de nacimiento resulta significativa en la situación “Estudia ESO o primaria”. Los nacidos en los últimos meses del año presentan dificultades de aprendizaje que les hacen incrementar las probabilidades de repetir algún curso de la ESO.

#### Variables relativas a la familia y al contexto social

El nivel de estudios de la madre está entre las variables que más incidencia tienen sobre la variable dependiente. Es significativa en las tres situaciones examinadas y en los tres casos señala en la misma dirección: años adicionales de estudio de la madre disminuyen la probabilidad relativa de todas las situaciones excepto la de referencia (estudiar Bachillerato).

La variable relativa a la convivencia con ambos progenitores incide sobre la probabilidad relativa de incorporarse tempranamente al mercado de trabajo: esta probabilidad se reduce de forma significativa cuando en el hogar del individuo conviven padre y madre. El número de hermanos resulta significativo en las tres situaciones analizadas: a medida que crece el número de hermanos se incrementa la probabilidad relativa de las tres situaciones con respecto a estudiar Bachillerato. A igualdad del resto de variables, un mayor número de hermanos dificulta la continuidad de las carreras educativas.

Resulta destacable la falta de significatividad de la variable correspondiente a la renta disponible equivalente del hogar. Esta falta de significatividad se repite en diversos estudios de acceso a diferentes niveles del sistema educativo (véase, por ejemplo, Calero, 1996) e indica que el efecto de la renta queda absorbido, en los tratamientos multivariantes, por los efectos de otras variables relativas a la situación cultural y social de la familia.

<sup>73</sup> Un *odd-ratio* nos indica cómo se altera la relación entre la probabilidad de una situación y la probabilidad de la situación de referencia cuando aumenta en una unidad el valor de la variable considerada, manteniendo constantes las demás. Así, valores de un *odd ratio* superiores a 1 suponen crecimientos de la relación de probabilidades, mientras que valores inferiores a 1 suponen decrecimientos. Para mayor información, puede consultarse Calero (2006).

La clase social sí resulta, por el contrario, una variable significativa en el modelo. La clase que se ha tomado como referencia (EGP I, es decir, “Profesionales”) es la que, de acuerdo con los resultados, presenta una probabilidad más elevada de estudiar Bachillerato. Los *odd ratios* del resto de categorías significativas, para cada situación, están todos por encima de 1. Especialmente relevantes son los resultados para las clases EGP IV y V (trabajadores manuales cualificados y no cualificados). Los resultados indican que estos dos grupos tienen muy escasas probabilidades relativas de efectuar los estudios de Bachillerato y que sus recorridos van a ser, con elevadísima probabilidad, hacia la salida al mercado de trabajo, los estudios de CFGM y la continuidad en ESO. También conviene subrayar la elevada probabilidad relativa que tienen los individuos de la clase VII (trabajadores agrarios) de incorporarse tempranamente al mercado de trabajo.

Por el contrario, las variables relacionadas con la actividad de los padres y madres no parecen tener una incidencia significativa sobre la variable dependiente. En efecto, únicamente la variable que corresponde a la condición de desempleado del padre resulta significativa, incrementando la probabilidad relativa de que el individuo se incorpore al mercado de trabajo.

Variables territoriales

Resulta muy destacable, al considerar los resultados de las variables correspondientes a las Comunidades Autónomas, comprobar una importante regularidad: los elevados *odd ratio* que presentan las Comunidades del arco mediterráneo en la situación “mercado de trabajo”. Muy especialmente la Comunidad Balear, pero también Cataluña, Comunidad Valenciana y Murcia presentan coeficientes significativos positivos y, por tanto, *odd ratios* superiores a 1. El mercado de trabajo, en estas Comunidades, permite la incorporación temprana de los jóvenes (especialmente varones) a puestos de trabajo esencialmente en el sector servicios, lo que incrementa el coste de oportunidad de los estudios y desincentiva la continuidad en ellos. No se observa en estas mismas Comunidades, con la excepción de Cataluña, una orientación específica hacia los estudios vocacionales (CFGM) del resto de jóvenes que continúa en el sistema educativo.

La Comunidad Autónoma de residencia no resulta significativa a la hora de explicar el retraso (continuar estudiando ESO o primaria), salvo en dos Comunidades (Extremadura y Cantabria) en las que el tamaño de la muestra quizás no permita extraer demasiadas conclusiones. Este hecho parece apuntar a que las diferencias en las orientaciones de los sistemas educativos de las distintas Comunidades (al menos, en las siete Comunidades con competencias educativas desde la década de 1980) no han generado diferencias significativas en los rendimientos de los estudiantes.

Cuadro 6. Resultados de la estimación del modelo. Total de la muestra (hombres y mujeres)

	Estudia ESO o primaria	Estudia CFGM	Mercado de trabajo
<b>VARIABLES PERSONALES</b>			
Sexo (referencia: hombre)	++	++	++
Nacido en cuarto trimestre del año	+		
<b>VARIABLES RELATIVAS A LA FAMILIA Y AL CONTEXTO SOCIAL</b>			
Nivel de estudios de la madre	-	-	-
Convive con ambos progenitores			-
Número de hermanos	+	+	+
Renta disponible equivalente del hogar			
Clase social II: Intermedia, no manuales	++		

Clase social III: Pequeño propietario	++		++
Clase social IV: Manual cualificada	++	++	++
Clase social V: Manual no cualificada	++	++	++
Clase social VI: Propietarios agrarios			++
Clase social VII: Trabajadores agrarios			++
Padre desempleado			+
Padre inactivo			
Madre ocupada			
Madre desempleada			
VARIABLES TERRITORIALES			
Aragón			
Asturias			
Baleares			++
Canarias			
Cantabria	++		
Castilla-León			
Castilla-Mancha			
Cataluña		++	++
Com. Valenciana			++
Extremadura	++		--
Galicia			
Madrid			
Murcia			++
Navarra		++	
País Vasco			
Rioja			

++ : *odd ratio* mayor de 1,5, variable significativa al menos al 95%

+ : *odd ratio* entre 1 y 1,5, variable significativa al menos al 95%

- : *odd ratio* entre 0,5 y 1, variable significativa al menos al 95%

-- : *odd ratio* menor de 0,5, variable significativa al menos al 95%

Notas:

- la situación de referencia es “Estudia Bachillerato”.

- el individuo de referencia es un varón residente en Andalucía. Nació en alguno de los tres primeros trimestres del año. Pertenece a un hogar en el que conviven su padre y su madre, de clase social I (Profesionales). Su padre está ocupado y su madre está inactiva.

#### 4. Algunas propuestas de política educativa

Hemos visto a lo largo de los apartados anteriores que las dificultades en el acceso a los niveles educativos postobligatorios constituye uno de los más importantes escollos no ya sólo del propio sistema educativo, sino también del sistema productivo en España. En el análisis empírico se ha aislado un conjunto de determinantes del acceso que configuran una compleja red de interacciones entre factores familiares, socio-económicos, culturales y territoriales. ¿Qué pueden hacer las políticas públicas para incidir sobre esa red?

Quizás sería más clarificador empezar la argumentación planteándonos qué es lo que *no* pueden hacer las políticas públicas. En efecto, una amplia zona de los determinantes identificados queda fuera del ámbito de la política educativa. La mejor política educativa, sin duda, consistiría en comprar padres y madres con elevados niveles educativos para los niños y niñas desaventajados. Una decisión similar es la que toman los padres que optan por la escuela privada concertada, en la que los resultados vienen determinados en buena medida por la

educación que tienen los padres y madres de los compañeros de clase (véase, por ejemplo, Somers et al, 2001). Otro cambio eficaz que no puede ser esperado de las políticas educativas es la alteración de determinadas variables familiares, como la caída del número de hermanos o la presencia de ambos progenitores en la unidad familiar.

El efecto “multiplicador” que tienen los años de escolarización al incidir desde una generación hacia la siguiente en las probabilidades de estudiar provocará en el futuro incrementos autónomos de la escolarización. Sin embargo, este efecto es de poca relevancia comparativa, ya que en el resto de los países tendrá también lugar, no produciéndose, así, mejoras reales de nuestra competitividad. Son necesarias, por consiguiente, políticas decididas que den continuidad a las que ya se han llevado a cabo desde la década de 1970. Desde entonces se ha incrementado sustancialmente la comprensividad del sistema y se ha conseguido la incorporación de nuevos grupos de población a la educación formal; las políticas que profundicen en esa misma línea deben de utilizar instrumentos que renueven a los actuales (que han entrado en una fase de rendimientos decrecientes), dando énfasis a aspectos vinculados con la equidad, dado que son estos aspectos los que, esencialmente, actúan como barreras en el acceso. A continuación sugiero y discuto brevemente siete posibles instrumentos:

Una muy reducida proporción de los jóvenes de 16 y 17 años trabajan y estudian simultáneamente; en la muestra utilizada en el apartado 3 la proporción es del 5,9%. Sería deseable que esta proporción aumentara, lo que permitiría mantener en el sistema educativo, aunque fuera a tiempo parcial, a un grupo adicional de jóvenes de clase trabajadora. Las medidas en este sentido serían especialmente útiles en Comunidades Autónomas donde la incorporación al mercado de trabajo es fácil y atractiva para los más jóvenes. Podrían considerarse políticas que afectaran únicamente al sistema educativo, en la línea de facilitar estudios a tiempo parcial y, también, políticas orientadas al mercado de trabajo, como reducciones de horario de trabajo en determinados contratos.

Los estudios vocacionales, especialmente en el nivel de secundaria (CFGM) mantienen unos niveles de prestigio y de calidad bajos. Teniendo en cuenta que el acceso a los CFGM está fuertemente sesgado en función del origen socioeconómico (sus usuarios son, esencialmente, jóvenes de clase trabajadora), los CFGM constituyen todavía una opción de baja calidad para estudiantes “de baja calidad”. Además, los rendimientos económicos que obtienen los jóvenes que obtienen una titulación de CFGM son reducidos comparativamente. Será preciso continuar “dignificando” este nivel educativo; de hecho, se avanzó en este sentido cuando, en la LOGSE, se estableció como requisito de entrada a los CFGM la posesión del título de Graduado en ESO. Mejoras en la calidad de los Ciclos llevarán a mejoras en la valoración de éstos por parte del alumnado y, finalmente, por parte de los empleadores, permitiendo todo ello una mejor inserción educativa y laboral de zonas crecientes de la clase trabajadora.

El Bachillerato se ha convertido en el “reducto académico” del sistema educativo. El profesorado y los estudiantes así lo consideran y el currículo mantiene una fuerte separación entre los estudios vocacionales y el Bachillerato. Esta situación refuerza el alejamiento entre la clase trabajadora y este nivel de estudios. La ampliación del acceso al Bachillerato podría verse favorecido por la introducción de asignaturas aplicadas o vocacionales; esta política sería más coherente con el requisito actual que exige el título de Bachiller para el acceso a los Ciclos Formativos de Grado Superior.

En la actualidad el esfuerzo presupuestario realizado en el sistema de becas es reducido; además, el diseño de los programas ha quedado desactualizado. La mayor parte de los recursos (62,8% en 2001) se dirigen, además, al nivel superior, destinándose cantidades muy reducidas a

los niveles de secundaria. La eficacia de las medidas únicamente financieras para incentivar el acceso a la educación postobligatoria es, como es sabido, limitada; quizás resulte todavía más limitada en el nivel superior, donde la intensidad de las barreras sociales y culturales al acceso ha actuado ya durante demasiados años de la vida de los individuos. Sería preciso enfocar los esfuerzos financieros del sistema de becas hacia los niveles educativos en los que la necesidad financiera tiene una incidencia mayor sobre el acceso y éstos son, antes que el universitario, los secundarios. Una reforma de la política de becas debería tener en cuenta, además, la combinación con medidas no financieras, como ha sucedido en el programa “Aimhigher: Excellence Challenge”<sup>74</sup> británico y el establecimiento de una continuidad, para los beneficiarios de una beca, entre la beca recibida en secundaria y la recibida en educación superior.

La situación detectada en diferentes Comunidades Autónomas del arco mediterráneo, en las que el mercado de trabajo mantiene costes de oportunidad elevados para los estudios postobligatorios, debe de tratarse con políticas que afecten específicamente a esas Comunidades. Se trata, de hecho, de un ejemplo de las ventajas que puede aportar la descentralización territorial de las políticas. Las Comunidades afectadas deberían optar por políticas que redujeran el coste de los estudios en sus territorios y, específicamente, por programas de becas adicionales.

La reducción del fracaso escolar en ESO es uno de los factores que más podría incrementar el acceso a la educación secundaria postobligatoria. Poco se puede aportar, desde este artículo, con respecto a la cuestión del fracaso escolar, máxime cuando en excelentes trabajos anteriores (véase, por ejemplo, Marchesi, 2003a) ha sido abordado este tema. Sólo quisiera recordar tres aspectos relevantes: primero, que la incidencia del fracaso escolar es considerablemente más elevada en España que en el resto de Europa (véase Marchesi y Hernández, 2003); segundo, que su incidencia está descendiendo en los últimos años<sup>75</sup>; y, finalmente, que existe una importante asociación entre el fracaso escolar y el origen socioeconómico de los alumnos (véase Marchesi y Lucena, 2003). La reducción del fracaso contribuye sustancialmente, así, a mejorar las probabilidades de continuidad de los grupos sociales que actualmente están más distanciados de la cultura escolar. Este objetivo está en clara conexión con el séptimo y último instrumento de esta lista.

Las intervenciones educativas muy tempranas (en la educación infantil y, más específicamente, en la educación infantil de 0 a 3 años) constituyen un potente instrumento para reducir las desigualdades provocadas por el origen social y familiar y, reducir, así, el abandono escolar temprano. En los últimos años se ha ido generando una valiosa evidencia empírica<sup>76</sup> que señala en la misma dirección: los programas de intervención educativa muy temprana presentan un elevado nivel de coste-eficacia con respecto al incremento del rendimiento académico de los alumnos y otros beneficios sociales. Los efectos de estos programas son, además, mayores para los niños y niñas de grupos sociales más desaventajados. Estas intervenciones pueden resultar, así, más relevantes con respecto al objetivo de incrementar de una forma equitativa el acceso a la educación secundaria postobligatoria que las intervenciones “tradicionales”, aunque su efecto se produce, como es lógico, en el medio y largo plazo. La situación en España de la educación infantil de 0 a 3 años es, como es sabido, muy deficitaria (véase González, 2005), por lo que las

<sup>74</sup> Para una evaluación de este programa, véase Morris y Rutt (2005).

<sup>75</sup> Según Marchesi (2003a), el porcentaje de estudiantes que no alcanzaron los objetivos de la enseñanza obligatoria o equivalente a los 16 años era del 37% en 1989, de 26,7% en 1996 y de 25,6% en 2001.

<sup>76</sup> Véanse, por ejemplo, los trabajos de Esping-Andersen (2005) y de Heckman, Krueger y Friedman (ed.) (2003).

oportunidades de intervención en este campo con programas que fomenten la calidad y la equidad son muy amplias y potencialmente fructíferas.

—

## Referencias

Albert, Cecilia (1998), "La evolución de la demanda de Enseñanza Superior en España." *Hacienda Pública Española*, Monografía Educación y Economía, pp. 119-37.

Calero, Jorge. (2006) *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de trabajo de la Fundación Alternativas, 83/2006.

Calero, Jorge. (1996), Financiación de la educación superior en España: sus implicaciones en el terreno de la equidad, Bilbao, Fundación BBV.

Calero, Jorge y Bonal, Xavier. (1999), *Política educativa y gasto público educativo*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Calero, Jorge y Escardíbul, Josep Oriol. (2005). "Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional de España", en Navarro, V. (coord.) *La situación social de España*. Madrid, Biblioteca Nueva- Fundación Largo Caballero, pp. 337-384.

Carabaña, Julio. (2004), "El futuro del sistema de enseñanza: alumnos y saberes", en L. Cruz (ed.): *España 2015: Prospectiva social e investigación científica y tecnológica*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, pp. 69-99.

Commission of the European Communities (2005), *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. Brussels, Commission Staff Working Paper, March 2005.

CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO (2004), *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002-2003*, <http://www.mec.es/cesces/informe-2002-2003/indice.htm>, Madrid.

Esping-Andersen, Gosta (2005), "Children in the Welfare State. A Social Investment Approach." *DemoSoc Working Paper*, 2005-10.

EUROPEAN GROUP OF RESEARCH ON EQUITY OF THE EDUCATIONAL SYSTEMS (2003), *Equity of the European Educational Systems. A set of indicators*, Liege, University of Liege.

González, M<sup>a</sup> José (2005), "Igualando por la base: oportunidades de educación y cuidado de la primera infancia en España", en Navarro, V. (2005). *La situación social en España*, Madrid, Biblioteca Nueva - Fundación Largo Caballero, pp. 415-446.

Grañeras Pastrana, Montserrat et al. (2000), *Las desigualdades en la educación en España (II)*, Madrid, CIDE.

Heckman, James J. y Alan B. Krueger; Benjamin M. Friedman (ed.). (2003), *Inequality in America. What Role for Human Capital Policies?* Cambridge (MA), MIT Press.

Heckman, James J. (2000), "Policies to foster human capital" *Research in Economics*, vol. 54, pp. 3-56.

INECSE (2004), *Evaluación PISA 2003. Resumen de los primeros resultados en España*, Madrid, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

Kovacs, K. (2003), "El informe de la OCDE sobre el fracaso escolar", en A. Marchesi y C. Hernández (coords.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Editorial.

Morris, M. y Rutt, S. (2005), Evaluation of Aimhigher: Excellence Challenge. Aspirations to Higher Education: One Year On. *Research Report 651*. Department for Education and Skills.

Marchesi, Álvaro. (2000), *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza Editorial.

Marchesi, Álvaro. (2003a), "El fracaso escolar en España", *Documento de Trabajo de la Fundación Alternativas*, Vol. 11/2003.

Marchesi, Álvaro. (2003b), "Indicadores de la educación en España y cambio educativo", *Revista de Educación*, Vol. 330, n. Enero-Abril.

Marchesi, Álvaro. (2004), *Que será de nosotros los malos alumnos*, Madrid, Alianza Editorial.

Marchesi, Álvaro. y Hernández Gil, C. (2003), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Editorial.

Marchesi, Álvaro. y Lucena, R. (2003), "La representación social del fracaso escolar", en A. Marchesi y C. Hernández (eds.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Editorial.

MEC (2005), Proyecto de Ley Orgánica de Educación.

MEC (2004), Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MECD (2002), Sistema estatal de indicadores de la educación 2002, Madrid, MECD-INCE.

Navarro, Vicenç. (2005). "El Estado de Bienestar en España", en Navarro, V. (coord.) *La situación social de España*. Madrid, Biblioteca Nueva - Fundación Largo Caballero, pp. 23-42.

O'Brian, M y D. Jones (1999), "Children, Parental Employment and Educational Attainment: an English Case Study." *Cambridge Journal of Economics*, vol. 23, n. 5, pp. 569-621.

OCDE (2005), Education at a glance. OECD Indicators 2005, Paris, OECD.

PLAN ESTRATÉGICO METROPOLITANO DE BARCELONA (2004), Propuestas de mejora de la educación pública secundaria. Informe de la Subcomisión de estrategia de formación. Barcelona, Plan Estratégico Metropolitano de Barcelona.

Sánchez Campillo, José y Dolores Moreno Herrero (2005), "El impacto regional de las becas y ayudas del MEC," en *Actas de las XIV Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Oviedo, AEDE.

Somers, Marie Andrée et al. (2001), "How Effective Are Private Schools in Latin America?", *Occasional Paper, National Center for the Study of Privatization in Education*, n. 37.

Tedesco, Juan Carlos (2004), "Educación e igualdad de oportunidades", *Ponencia presentada en las XIII Jornadas de la AEDE*. San Sebastián.

Vélaz de Medrano, Consuelo (2004), "Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social", *Seminario sobre 'Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria'. Propuestas para el debate. MEC*, Vol. octubre.

Waisgrais, Sebastián (2005), Educación y mercado laboral en Argentina. La transición del sistema educativo al trabajo. Tesis Doctoral. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.

## LOS LIBROS DE TEXTO COMO PRÁCTICA DISCURSIVA

Jaume Martínez Bonafé<sup>77</sup>

En los debates y tertulias entre profesionales de la enseñanza a menudo nos referimos a los libros de texto o de un modo más genérico a los materiales curriculares como si éstos fueran un recurso para la enseñanza en el aula. En aquel tradicional y clásico esquema que aprendimos desde los enfoques tecnocráticos y positivistas para la planificación del trabajo en el aula, en efecto, definíamos la programación de la enseñanza identificando los objetivos, los contenidos, las actividades, los recursos y la evaluación, siendo el libro de texto un elemento obligado del apartado “recursos”. Mi intención, en este capítulo, es desbordar este restrictivo marco de significado para ofrecer una mirada algo más compleja sobre el sentido y el uso del libro de texto en las escuelas. Desde el enfoque que pretendo proponer, al hablar del libro de texto nos escaparemos de esa reduccionista mirada tecnológica para hablar al menos de las siguientes cuestiones:

- a) De una teoría pedagógica y de las concreciones curriculares y didácticas de esa teoría.
- b) De una correspondiente teoría del trabajo docente, de la formación y el conocimiento práctico del docente.
- c) Pero también, de un discurso, de un modo de poner en relación lenguajes y prácticas institucionales, que hacen que las percepciones ideologizadas de la experiencia social de la enseñanza, se conviertan en algo natural. De modo que se naturalicen y se asuman como nuestras lo que no son más que imposiciones de un modelo hegemónico de entender las relaciones de los sujetos con el conocimiento en el interior de las instituciones educativas.

Convendrá precisar desde el inicio que al hablar del libro de texto estoy hablando de ese artefacto o recurso material específico del trabajo de enseñanza en las situaciones de aula en los ámbitos institucionales de la escolarización, utilizado, por tanto, por un profesor en el proceso de organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un grupo o colectivo de estudiantes, y que ha sido pensado, diseñado, escrito, editado, vendido y comprado para esta finalidad de la educación institucionalizada. Suele caracterizar al objeto, igualmente, el responder a la organización de las propuestas didácticas de una asignatura o disciplina concreta de las prescritas en el curriculum oficial. No es de los libros en general a lo que aquí nos referimos, ni del uso que de estos o de cualquier otra forma de presentación cultural pueda realizarse en las escuelas, sino de una específica y dominante forma de presentación y concreción del curriculum conocida como libro de texto o manual escolar.

---

<sup>77</sup> Universitat de València.

## Pedagogía escolástica y curriculum tecnocrático

El libro de texto –en el supuesto de que esté bien elaborado<sup>78</sup>–, resulta una coherente concreción de una pedagogía nacida en los monasterios de la Edad Media, institucionalizada por las órdenes religiosas de los jesuitas y salesianos, principalmente, y universalizada con el desarrollo del capitalismo, las revoluciones burguesas y la creación de los estados nacionales entre los siglos XVII y XIX. Y utilizo el término “pedagogía escolástica”, también como homenaje a Celestin Freinet, que así gustaba de nombrar a esta pedagogía en sus sencillos pero contundentes escritos. Una característica central de este modelo pedagógico es la separación entre la experiencia del sujeto y el conocimiento a construir. Otra, también fundamental: la separación entre la vida social y cultural del sujeto y la experiencia institucional de la escuela. La totalidad de lo que debe ser pensado y debe ser aprendido en la escuela gira dentro en un círculo cerrado. El saber escolar se presenta pre-elaborado según el código curricular hegemónico de la fragmentación disciplinar. En ese modelo de catequesis es necesario un recurso que compendie el resumen de lo importante, a menudo en forma de preguntas y respuestas. El libro de texto es el catecismo de la pedagogía escolástica. Y, en efecto, resulta una coherente concreción de la teoría de la cultura y del conocimiento escolar que defiende el proyecto escolástico.

Esto es lo que han venido mostrando las investigaciones sobre el análisis de lo que presentan los libros de texto cuando, más allá de las diferencias obvias entre editoriales, áreas de conocimiento o niveles educativos, han situado su punto de mira en los modos en que se especifica y presenta una determinada concepción de la cultura, y también de los códigos de selección de esta cultura para la organización del conocimiento escolar<sup>79</sup>. Veamos algunas de esas concreciones.

En primer lugar, el sujeto que aprende con los libros de texto, aprende que la cultura tiene un carácter estático, acabado y cerrado. Que no hay dialéctica, reconstrucción crítica, e incertidumbre. Aprende que el saber se organiza desde la Academia, y se presenta tal como es elaborado en la propia Academia: segmentado en disciplinas, especializado y ordenado temáticamente. La complejidad, la búsqueda de relaciones, la interacción disciplinar, la interconexión de saberes científicos, el conocimiento compartido, la mirada globalizadora, tienen aquí poco reconocimiento. Como tampoco lo tienen los otros saberes desde los que también se construye y desarrolla la cultura, aunque no están en el interior de las disciplinas tradicionales de la Academia. Me refiero al saber popular, el saber del sentido común, y a un modo de acercamiento a la comprensión de nuestro mundo que tiene que ver con actitudes ideológicas y éticas. Ni siquiera la tienen otras disciplinas académicas que el combate corporativo y las desiguales relaciones de poder en el interior de la comunidad científica, marginan a un segundo plano. Por ejemplo, tras la denominación disciplinar “Ciencias Sociales” se presenta un exclusivo y excluyente aglomerado de dos disciplinas: Geografía e Historia. Sin embargo, también son Ciencias Sociales la Antropología, la Sociología, la Política, la Economía, la Psicología, etc.

Concretan también los libros de texto una pretendida mirada universalista y enciclopédica de la cultura y el conocimiento, como si el mundo total fuera el mundo del libro, independientemente de las plurales realidades nacionales, étnicas, sociales, de género,

<sup>78</sup> No debería darse esto por supuesto. Los análisis e investigaciones muestran libros plagados de errores conceptuales y estereotipos ideológicos, además de no haber sido, en la mayor parte de los casos, experimentados y evaluados previamente a su presentación en el mercado. Una buena teoría del libro de texto didáctico puede verse en ZUEV, Dimitri (1987).

<sup>79</sup> Pueden consultarse al respecto los trabajos de Fernández Reiris, Adriana (2004, 2005).

territoriales, ideológicas, subjetivas o de cualquier otro tipo en las que se asienta la diversa, compleja y conflictiva realidad que cada sujeto interpreta día a día. Finalmente, el libro de texto pone al sujeto en una relación alienada respecto del conocimiento, en primer lugar porque lo sitúa fuera de sí mismo, es decir, porque el sujeto que aprende deberá buscar el conocimiento fuera de sus problemas y de sus propios saberes, fuera de su propia experiencia. El libro de texto deslocaliza el saber, sin embargo, como muy bien nos ha enseñado a pensar el feminismo de la diferencia<sup>80</sup>, el saber que nos ayuda a crecer y que nos da autonomía es una saber que crece situado, que se construye en una relación viva con las situaciones de nuestra vida cotidiana.

Es habitual, sin embargo, encontrar entre los profesionales de la docencia, quienes piensan que todo esto que estoy criticando no lo “dice” el libro concreto que están utilizando para enseñar Lengua o Matemáticas o Historia. En los seminarios de formación en los que tengo oportunidad de participar les sugiero que se detengan a leer más allá de lo visible, para analizar la carga de poder simbólico<sup>81</sup> que transmite una forma de seleccionar, presentar, de ordenar el contenido, y que constituye todo un modo de hacer entender cual es la cultura y el conocimiento que la escuela –desde ese libro de texto– considera como valioso. También es habitual señalar que ese tratamiento globalizador, situado, interactivo que estoy reivindicando, depende de las metodologías del profesor, pero al respecto yo argumento que esa es una doble trampa discursiva del reduccionismo pedagógico: porque el problema no es didáctico sino epistemológico, no estamos hablando de una teoría de la actividad en el aula, sino de una teoría del conocimiento y de sus traducciones consecuentes en el curriculum. Y porque no se puede hacer descargar sobre la iniciativa voluntaria del profesor lo que el propio sistema de prescripción curricular está dificultando con ese modo de presentar el contenido<sup>82</sup>.

Existe una larga tradición enfrentada a la pedagogía escolástica –de la que los nombres propios de Freinet, Freire, Dewey o Stenhouse son aventajados representantes– que ha venido mostrando otra posibilidad de organizar el proyecto curricular. ¿Y no nos está insistiendo ahora Edgar Morin sobre los saberes necesarios y los modos de presentación en la escuela, desde una mirada que necesariamente ha de reconocer la relación compleja entre saberes?<sup>83</sup> No es independiente el modo en que presentamos el curriculum por asignaturas, y estas por lecciones, de un modo concreto de entender las relaciones entre el sujeto y el conocimiento como relaciones de poder. Para continuar manteniendo un curriculum fragmentado disciplinalmente, que separa a la escuela de las problemáticas sociales y ambientales y de su investigación crítica, para presentar ese tipo de prescripción curricular, el libro de texto es el recurso ideal –si está bien confeccionado, cosa que no siempre ocurre–. Pero de toda la potente tradición de renovación pedagógica impulsada a lo largo del siglo XX aprendimos que un modo distinto y alternativo de entender las relaciones entre el sujeto y el conocimiento implica una traducción didáctica con materiales alternativos al libro de texto. En las pedagogías de los autores citados más arriba el libro de texto siempre fue un artefacto inútil. Es de modelos culturales y teorías de la relación del sujeto con el conocimiento de lo que estamos hablando, y no bondades o maldades de un artefacto que, en sí mismo, no es más que la consecuencia tecnológica de una vieja y oxidada pedagogía.

---

<sup>80</sup> Ver al respecto Montoya Ramos, M<sup>a</sup> Milagros. (2002).

<sup>81</sup> En el sentido en que esto ha sido conceptualizado en diferentes trabajos de Pierre Bourdieu.

<sup>82</sup> Un mayor desarrollo de este argumento se encuentra en los trabajos de Apple, Miquel. (1989) y Martínez Bonafé, Jaume. (2002)

<sup>83</sup> Ver Morin, Edgar. (2000).

Por otra parte, ¿en qué sociedad de la información o del conocimiento queremos situar un modo de relacionarnos con la información que, en el ámbito institucional de la escuela, desaprovecha las enormes posibilidades de las nuevas tecnologías de la comunicación? Lo que los propios estudios del Ministerio de Educación señalan es que la intensificación del discurso sobre las bondades y conveniencias de estas nuevas tecnologías no se corresponde con el uso real en las aulas. Incluso en aquellos casos en que la Administración Educativa ha dotado de estos medios a los centros, el uso real, la conexión a internet, o la formación del profesorado para su utilización, es escasa<sup>84</sup>. Según la encuesta del MECD citada, más del 30% del profesorado no alcanza el nivel de usuario, y lo que diferentes estudios vienen mostrando es que el problema, más allá de la disponibilidad de medios, es fundamentalmente de transformación cultural, tanto de la cultura profesional como de los diferentes dispositivos de poder que operan en el conjunto de la institución<sup>85</sup>.

Los niños y las niñas se relacionan con la información a través libro de texto, se relacionan de *esa manera* con el conocimiento, simplemente porque alguien con más poder les está obligando. El libro de texto se mantiene como forma de presentación del contenido curricular, sólo por presión institucional, de otra manera, cualquiera sabe ya que otros formatos facilitarían y enriquecerían mucho más esa relación cultural. Y esto plantea un nuevo campo de análisis en relación con el incremento de las propuestas y las prácticas de los partidos políticos, indistintamente de izquierdas o derechas, sobre la gratuidad o subvención del libro de texto. Estas propuestas, que no responden más que a una forma de clientelismo político, tienen a homogeneizar más todavía el desarrollo curricular y constituyen toda una forma de violencia simbólica sobre quienes –familias y profesorado- buscan modelos educativos alternativos a la tradición escolástica. Los informes que viene publicando la UNESCO, por otra parte, nos dicen que cuanto más liberemos la información de formatos rígidos, y cuanto más facilitemos las posibilidades de compartir conocimiento necesariamente plural, más acercamos el sujeto a ese derecho universal a la adquisición de saber.

### **El carácter mercancía del libro de texto**

El aparentemente aséptico uso del libro de texto en el aula es, sin embargo, una práctica social sobre la que interactúan una forma de política, una forma de economía, una forma de cultura, una forma de articular las políticas públicas en el Estado, y un modo hegemónico de entender la interrelación entre esos cuatro elementos estructurales de la sociedad. La adopción de la forma mercancía contribuye, en mi opinión, a invisibilizar o a hacer más confusa la comprensión del privilegiado papel que juega en la concreción de todo el software del programa hegemónico de la sociedad para la escuela. De ahí la relevancia de las investigaciones que ponen el punto de mira en “la economía política del libro de texto”, estudiando más concretamente la relación entre las políticas de edición del libro de texto y las políticas curriculares.

Las tesis que hemos venido defendiendo en este campo analítico son las siguientes:

<sup>84</sup> Los resultados de una encuesta piloto realizada por la comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial de Educación pueden consultarse en: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Estadísticas Educativas, Encuesta piloto de la Sociedad de la Información y de la Comunicación en los Centros Educativos, Curso 2000-2001. <http://www.mec.es/estadistica/SInfo.html>

<sup>85</sup> Un informe desarrollado de esta cuestión puede verse en Adell, Jordi y Martínez Bonafé, Jaume. Cap. 9: “Viejos y nuevos recursos y tecnologías en el sistema educativo”, en Gimeno Sacristán, J. y Carbonell Sebarroja, J. (Coord) (2004)

a) La producción de textos para la escuela es una actividad económica de la industria editorial, estrechamente relacionada con las políticas curriculares –pero no sólo, también en un sentido más amplio educativas y culturales- que establece el gobierno del Estado –con todos los matices legislativos relacionados con las competencias de gobierno de las diferentes Autonomías-

b) La mayor parte de la industria editorial del libro de texto, y desde luego, las empresas más potentes del sector, están vinculadas a poderosos grupos empresariales y financieros, directamente relacionados también con la actividad económica y cultural del control y venta de la información y de las redes de comunicación. En nuestro caso, los vínculos de las potentes editoriales Anaya o Santillana con los principales grupos empresariales de la comunicación es notoria.

c) La tendencia observada en los últimos años es a un creciente proceso de concentración e internacionalización de esos grandes grupos empresariales que atraviesan sin dificultad las fronteras del mercado mundializado. El caso de Santillana en el mercado latinoamericano, especialmente tras las últimas reformas curriculares en las que se importaba el modelo curricular español, es también notorio.

d) También parece bastante evidente la enorme presión –cuando no es una relación estrecha de intereses- que tales grupos empresariales y financieros ejercen sobre las políticas de la Administración del Estado.

e) En términos ideológicos, puede decirse que tales grupos mediáticos se inscriben en el perfil sociológico del centro-derecha o que sus apuestas sociales se enmarcan en los criterios de la globalización neo-liberal.

f) Y, regresando al principio, esta relación estructural tiene, al menos, una doble influencia sobre la escuela. Por un lado, en la colonialidad del saber, con sus diferentes mecanismos de supervisión y control. Por el otro, en la impregnación economicista de los criterios de definición curricular, en sus diferentes niveles de concreción.

De modo que si en el libro de texto se concretan un complejo conjunto de relaciones estructurales entre el saber y el poder, deberíamos detenernos en la comprensión de ese proceso, dando un paso más respecto de un discurso –que es también estructural y de poder- que sitúa la reflexión sobre el texto ajena al contexto de su producción y consumo. Veamos, entonces, algunos datos en relación con la economía, uso y consumo<sup>86</sup>.

¿Estamos ante una oferta variada? Aparentemente sí puesto que en ningún caso en el mercado español la oferta es inferior a la quincena de títulos por asignatura. Aunque se da la circunstancia de que una misma editorial presente textos diferentes para una misma materia. Aparentemente eso pone al profesorado ante un considerable abanico de posibilidades de elección. Pero lo que muestran las investigaciones al respecto<sup>87</sup> es que no hay una variedad real de posibilidades diferentes de desarrollo curricular. Prácticamente todos los libros enseñan lo mismo de la misma manera.

¿Estamos ante un consumo variado? Pudiera deducirse de una plural oferta editorial un consumo diversificado. Sin embargo, los datos dibujan otro escenario menos heterogéneo: a juzgar por los que proporcionan el Ministerio de Educación (MECD) y la Asociación de

<sup>86</sup> Un mayor desarrollo de los datos y comentarios que se presentan puede verse en la citada obra de Gimeno Sacristán, J. y Carbonell Sebarroja, J. (Coord) (2004)

<sup>87</sup> Fernández Reiris, A. (2004, 2005); Rodríguez Rodríguez, J. (2000) *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

Editores (ANELE), dos grandes oligopolios –el Grupo Anaya y el Grupo Santillana- se disputan el consumo mayoritario y controlan casi el 50% de la producción total. Produciéndose, además, un proceso creciente de concentración e internacionalización de la oferta en menos y más potentes grupos empresariales. En los últimos 25 años se han ido reduciendo a menos de la mitad las empresas que operaban en este sector de la industria cultural.

¿Hay diversidad en la forma y estructura de presentación del curriculum? Más allá de las turbulencias puntuales y alguna marginal excepción, el signo de la continuidad de una episteme pedagógica está presente en la forma del texto, permaneciendo inalterables las respuestas a la pregunta: quién habla, de qué se habla y cómo se habla en la práctica institucional de la transmisión cultural. Una estructura muy común en nuestros libros de texto es la siguiente: una secuencia ordenada de núcleos temáticos con un marco de tareas similar en cada uno de los temas (lectura de la información, atención preferente a conceptos e ideas que deberán ser destacadas, y actividades –básicamente de lápiz y papel- que deberán realizarse a partir de la información seleccionada en el núcleo temático; mas pruebas de evaluación que normalmente resultan de una selección de actividades ya realizadas en los distintos núcleos temáticos sobre los que versa la prueba). Por otra parte, pudiera pensarse que la forma y estructura pudieran ser una variable dependiente del contenido curricular. Es decir, ni todas las lecciones de una misma materia, ni lecciones de materias curriculares diferentes tienen porqué mantener la misma estructura. Pero lo que muestra el análisis es una absoluta homogeneidad formal: en la estructura de tareas, en la temporalización, los ritmos . etc.

¿Un mercado robustecido y seguro? En efecto, la edición del libro de texto goza de buena salud. Los informes periódicos del MECD destacan el avance porcentual de títulos publicados de un curso para otro; en el año 2000 se inscribieron 10.192 ISBNs para el subsector “Libros de texto” de un total de producción para “Enseñanza. Educación” de 12.183 títulos. Si lo comparamos con los datos de 1993, con 4.101 ISBN concedidos, podemos observar que la producción se triplicó en siete años. Debemos añadir a estos datos el de la impresión repetida que no requiere nuevo ISBN. Según la misma fuente, en ese año las reimpressiones constituyeron el 41,07% del total de la edición. Veamos ahora el importante volumen económico según el gasto que se genera. Según los informes de ANELE, a las familias españolas se les está facturando en libros de texto más de 400 millones de €, además de los que gasta el Estado y algunas Comunidades autónomas en libros para educación. Si la fuente es la Federación de Gremios de Editores de España, la cifra de ventas para ese mismo año en “textos no universitarios” ascendía a 423,40 millones de euros-. Un libro de texto podía costar en aquel momento por término medio entre 15 y 15 €-. En el curso 2003/04, según la Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios (Ceaccu) el lote de libros para un curso estaba por encima de los 200 €, habiendo subido el precio medio de los volúmenes un 3,3 % respecto al año anterior. Y si seguimos los informes sobre el Comercio interior del libro en España, observaremos que el incremento de facturación en “libros de texto no universitarios” es constante e importante, tanto que más allá de reformas educativas y descensos de natalidad, en los últimos 10 años se ha conseguido doblar el volumen de ventas.

¿Obligatorios e insustituibles? No siendo jurídicamente obligatorio el uso del libro de texto en la escuela, es tal la maraña política, discursiva y legislativa que se produce al su alrededor que, tanto el profesorado como las familias y los estudiantes viven en la creencia de su obligatoriedad e insustituibilidad. No debe despreciarse aquí la “obligatoriedad indirecta” que conforman las políticas de algunas comunidades autónomas o ayuntamientos implantando la gratuidad de los libros de texto. Los libros son gratuitos en las comunidades de Aragón, Castilla-La Mancha, La

Rioja y Galicia, y otras han puesto en marcha distintos programas de ayudas, becas y préstamos. Es significativo, por otra parte, el desplazamiento hacia el exterior del marco legislativo sobre el diseño y desarrollo del currículum de la normativa legal sobre la autorización o supervisión del material curricular. De modo que desde el punto de vista jurídico parece que la relación se establece más entre la Administración y las agencias de edición del material, que entre la Administración y los profesores, y las escuelas. Sin embargo, los conflictos en relación con el material curricular de los que se ha dado publicidad se han producido todos en el interior del triángulo currículum, profesorado y escuela/comunidad.

### Una teoría de la escuela y de la profesionalidad docente

Tampoco le hemos dado todavía al libro de texto la importancia que tiene como regulador del diseño y el desarrollo de la enseñanza, y por tanto, como artefacto de control sobre el trabajo docente, sobre el modo en que implementa una racionalidad tecnocrática, cientifista e instrumental en la concepción de cómo deberán relacionarse la teoría y la práctica de la enseñanza. Y una vez más, aunque las investigaciones<sup>88</sup> muestran el enorme poder de cautiverio y limitación sobre la innovación en el trabajo del maestro, la cultura hegemónica en la escuela sigue reproduciendo del libro de texto la imagen de un recurso necesario e insustituible para la enseñanza. Un “recurso” o “medio” didáctico, en aquel esquema tradicional de la racionalidad tecnocrática arriba comentado. En esa lógica el libro forma parte del apartado “recursos”, independiente de otras consideraciones. Es cierto que el discurso de la Pedagogía en el ámbito académico hace tiempo que sustituyó ese viejo paradigma por nuevas propuestas para la relación teoría-práctica en la escuela, y redefinió la figura del profesor con metáforas como las del profesor investigador, teórico, práctico reflexivo, deliberador, estratega, artista ..., pero la práctica institucional en la escuela sigue mostrando la hegemonía de la separación teoría-práctica en la que el teórico-experto prescribe en un campo social de decisiones ajeno al técnico-práctico que aplica en el aula. Y en ese proceso de separación el libro de texto actúa como estratégico dispositivo de regulación de ese proceso de separación y enajenación del trabajo docente.

Mantenemos en los sistemas educativos un marco de racionalidad en el que los problemas de “pensar” el currículum, de “diseñarlo”, y de “inventar las mejores herramientas” para su desarrollo, es un asunto de los expertos, de los científicos académicos. Y los problemas de la aplicación mecánica y técnica de lo que otros han pensado, esos son los problemas de los maestros, rutinarios aplicadores de teorías externas. Es una vieja y tradicional división entre teóricos y prácticos, pero es también una vieja y tradicional división social, y el libro de texto es una herramienta *ya pensada*, una herramienta de trabajo –un medio de producción cultural-*separado* de los productores y los procesos de producción cultural. Es en ese sentido que M. Apple en diferentes trabajos ha venido insistiendo en el libro de texto como un dispositivo de descalificación laboral del docente. El argumento central en estos análisis sobre libros de es que su formateado, la manera en que se organiza su presentación, actúa como un importante mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza de los profesores. Los análisis de

<sup>88</sup> Ver: Apple, M. (1989), Cantarero Server, J. (2000), Fernández Reiris, A. (2004, 2005), Martínez Bonafé, J. (2002), Rodríguez Rodríguez, J. (2000).

paquetes, proyectos o materiales curriculares de fuerte implantación en las escuelas, vienen a evidenciar aspectos como los siguientes:

- Traducen, como una determinada orientación y significado, en términos de tareas académicas concretas, las prescripciones administrativas e institucionales del currículum.
- Ofrecen una determinada secuenciación de objetivos y contenidos de enseñanza de un área o disciplina de conocimiento.
- Sugieren -cuando no imponen- las actividades precisas que deben realizar los profesores y los alumnos.
- Aportan pruebas de evaluación centradas en la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los alumnos, y reguladas por la propia lógica de estructuración del material.
- Por tanto, de un modo implícito -cuando no explícito- sustraen al profesor de la responsabilidad de la reflexión y planificación de sus tareas. -La denominación de algunos de estos materiales como "a prueba de profesores" indica la lógica con la que se pensó su diseño y elaboración-.
- Por otra parte, determinan o configuran un modelo de relación profesional social y pedagógica. Normalmente, anulan la necesidad de la interacción entre colegas, y mediatizan la relación en el aula entre profesor y estudiantes.<sup>89</sup>

Estos aspectos, -entre otros-, vienen a mostrar el modo en que se manifiesta y/o se genera el control técnico sobre el trabajo de los profesores. Personas ajenas a la situación de enseñanza deciden, desde un nivel superior del sistema, la práctica de los profesores. Planificación y ejecución se separan, y el trabajo del profesor es expropiado de su propio control profesional. A esta situación Levin la llamó "la alienación del profesor de sus productos" y constituye uno de los argumentos fundamentales de la defensa de las tesis de la proletarización docente.

Otro discurso, al que hemos venido contribuyendo autores desde diferentes países y con múltiples investigaciones, viene a proponer una mirada desde la complejidad, la interpretación y la crítica. En este contexto discursivo, como vengo señalando desde el principio, a la presentación del currículum en materiales se le ve como uno de los elementos nucleares de la concreción de la práctica, y por eso mismo, portadora a la vez de un discurso sobre el modo en que entendemos en la escuela, el saber, la cultura, el trabajo docente, la actividad del aprendiz, el valor de lo aprendido, la organización del tiempo, y también, las relaciones que establecemos entre el sujeto y el conocimiento, las posibilidades de la autonomía y creación pedagógica, las políticas de administración y control curricular, etc, etc. Hace mucho tiempo que M. Apple en su libro *Maestros y Textos* recomendó la realización de una etnografía política del libro de texto, que diera cuenta, desde su nacimiento hasta su muerte, de los complejos procesos de decisiones y acciones y las redes de poder por las que pasa ese artefacto omnipresente en las aulas. En España algunos autores hemos realizado investigaciones (Cantarero Server, Martínez Bonafé, Fernández Reiris, Rodríguez Rodríguez) que contribuyen a esa etnografía política, incorporando al discurso crítico de los libros de texto un saber fundamentado en una larga y consistente investigación empírica.

¿Cómo es posible que, siendo tan profundas y radicales las transformaciones que ha ido experimentando a lo largo de los siglos, el mundo de la cultura y el mundo de la comunicación, el artefacto que concreta y presenta el currículum en el interior de la institución escolar haya

---

<sup>89</sup> Para un análisis más completo puede verse: APPLE, M.W. and CHISTRIAN-SMITH, L. (Ed) (1991)

permanecido casi inalterable desde la Edad Media hasta nuestros actuales días de neoliberalismo salvaje?. Más pequeños o mas grandes, con mas o menos ilustraciones, nuevos colores, formatos de imprenta, nuevos y viejos contenidos, ejercicios de siempre, añadidos para profesores, con pruebas de evaluación o sin ellas, copiados de anteriores, reciclados o recién creados, de amplia difusión o corta, editados en Madrid o producidos en Taiwan, en su *esencia* pedagógica, el libro mantiene el sentido original para el que fue creado: la reproducción de un saber empaquetado y previamente definido. Pero en ese mismo sentido el libro de texto se convierte en un *código* del discurso de la escuela que tiene una historicidad. Y aunque las condiciones actuales de producción y distribución electrónica pueden modificar una larga tradición artesana del libro de texto, lo que muestra la mirada pedagógica por el recorrido histórico es que no se han modificado las condiciones que regulan la necesidad institucional del texto escolar. O dicho de otra manera, en la hegemonía del discurso pedagógico institucional prevalece una orientación de la necesidad y uso del manual escolar anclada en la *Didáctica Magna* de Comenio, que es un libro cuya primera edición data del año 1657.

Es cierto que paralelamente al discurso hegemónico, otras pedagogías han venido mostrando la posibilidad de alternativas de renovación y cambio. Nuevos discursos y nuevos códigos didácticos en los que ya no tiene cabida el libro de texto tradicional. En este nuevo recorrido histórico el siglo XX tiene en algunos nombres propios y en los movimientos docentes que les acompañan una relevancia muy particular. La búsqueda de la libre expresión, el estudio del entorno y la investigación en la escuela condujo a Freinet hacia la imprenta escolar y la creación de las propias Bibliotecas de Trabajo. Como dice Adriana Fernández, parafraseando a Marx, Freinet puso del revés a la escuela tradicional para que caminara de pie. Y en ese nuevo caminar el clásico manual escolar no podía ser más que un obstáculo. La búsqueda de un saber para la comprensión y no para la instrucción, y una concepción problemática del conocimiento y el trabajo pedagógico condujo a Stenhouse hacia una idea experiencial e investigadora del proyecto curricular para la que ya no servía el libro de texto tradicional. Valorar la calidad de los procesos y convertir a docentes y discentes en investigadores con capacidad de creación y reconstrucción cultural requería también de nuevos y diferentes materiales curriculares, desde una concepción mucho más compleja del texto curricular. Tampoco a Freire, y con él, a todo el amplio Movimiento de Cultura y Educación Popular, le servía el libro de texto tradicional. El alejamiento de una concepción instrumental y bancaria del saber, y la búsqueda de un conocimiento emancipatorio basado en la toma de conciencia de la realidad estructural que regula nuestras vidas, puso el punto de mira del trabajo pedagógico en la propia experiencia social, y en el reconocimiento del propio lenguaje y el saber popular. Se comprenderá entonces la huída de un empaquetado del contenido curricular descontextualizado y desprovisto de significatividad para el aprendiz. Tampoco para esta pedagogía comprometida que reconocía la palabra al oprimido era muy útil el libro de texto tradicional. En el recorrido por las pedagogías alternativas reconocemos todavía otros autores y experiencias: la filosofía para niños de Lipman o la enseñanza para la comprensión en Gardner o Perkins son algunas de las otras pedagogías para los que era necesario encontrar alternativas al libro de texto tradicional. Nuestros propios Movimientos de Renovación Pedagógica, y especialmente la tradición del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular realizaron considerables esfuerzos para traducir las pedagogías renovadoras con materiales renovadores. Si hoy nos detuviéramos a inventariar las buenas pedagogías escolares encontraríamos interesantes experiencias prácticas –muchas de ellas aprendidas desde el saber de las maestras de Educación Infantil, que son una auténtica punta de lanza de la innovación- que muestran la posibilidad de otra pedagogía con otros materiales

curriculares alternativos al libro de texto tradicional. ¿Hasta cuando, entonces, la hegemonía del libro de texto, un formato para codificar el conocimiento escolar que tiene más que ver con el antiguo tiempo de las Catedrales que con los actuales tiempos del *WorldWideWeb* y el sujeto internauta? ¿Qué respuesta va a dar la escuela a la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación?

### Hay alternativas. Un Centro de Desarrollo Curricular

Como vengo señalando, no se puede encontrar la alternativa al libro de texto en el marco de una discusión sobre los mejores “recursos técnicos” para el desarrollo curricular, sino en la discusión de la racionalidad que gobierna ese desarrollo del curriculum. O por decirlo de un modo más genérico, lo que vale la pena discutir es la relación de coherencia interna entre un determinado logro tecnológico y el uso social que de él se hace. Las alternativas al libro de texto han de ser, en realidad, alternativas al dominio de la racionalidad tecnocrática en el curriculum. Si no hay cambio de curriculum no hay cambio –obviamente– de los códigos y formatos de presentación de éste. La historia reciente de la renovación pedagógica nos ha ido dejando significativos y potentes ejemplos alternativos a la tradición del libro de texto. En el libro que dedico a esta cuestión (Martínez Bonafé, 2002) el último capítulo trata de recoger estas experiencias alternativas (Stenhouse, Freinet, las nuevas tecnologías y los Proyectos Telecolaborativos, Inventario de materiales de los MRPs, Bibliotecas de aula, el papel que puede jugar la Universidad, ...etc). En este mismo texto se defiende la idea de un Centro de Desarrollo Curricular, que quiero trasladar aquí por cuanto creo que su creación facilitaría mucho todas esas posibilidades alternativas.

La idea del Centro de Desarrollo Curricular no es nueva puesto que goza de una importante tradición en diversos países anglosajones a partir de la década de los cincuenta, es decir, con el surgimiento del llamado "movimiento del curriculum" que vendrá a dotar de estatus profesional a las actividades de desarrollo curricular. La premisa de la que parto es el reconocimiento del curriculum como un espacio profesional problemático sometido a perspectivas teórico-prácticas diversas y a menudo enfrentadas entre sí. Y el reconocimiento también del curriculum como una construcción social y cultural que debe abrirse al debate social y democrático y no limitarse a las decisiones de comisiones *ad hoc* en el interior de los departamentos de las Administraciones Educativas.

¿Qué es el *Centro para el Desarrollo del Curriculum*? Una institución independiente, con posible coordinación de ámbito estatal, encargada de la investigación, elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos y materiales curriculares. Su misión fundamental es promover la innovación y el cambio curricular ligado al perfeccionamiento docente y la mejora de la calidad de la enseñanza.

Quién lo compone? En tanto que institución independiente de la Administración está dirigida por un Consejo Rector donde están representados de un modo igualitario y democrático diferentes elementos institucionales y organizativos: Universidad, Administración Educativa, Sindicatos de Profesores y Profesoras, Movimientos de Renovación Pedagógica, Asociaciones de Profesores y Profesoras, Asociaciones de Padres y Madres, Asociaciones de Estudiantes, u otras organizaciones que intervengan en la creación curricular, la investigación educativa y la formación docente.

¿Cómo funciona? Es una institución sin ánimo de lucro que recibe apoyo económico y de infraestructura de la Administración Educativa, pudiendo establecer también convenios de colaboración con otras Administraciones e instituciones. Dispone de taller, biblioteca, fichero informático, inventario y muestrario de proyectos, materiales y experiencias de innovación. El Centro recoge datos, planifica y desarrolla programas alternativos que servirán de ejemplo y orientarán las decisiones de los profesores. Experimenta y evalúa en las escuelas la puesta en práctica de los proyectos y materiales nuevos, y organiza actividades de formación permanente en conexión con los programas de investigación y desarrollo curricular. Asimismo ofrece servicios continuados a escuelas, Ayuntamientos, Centros de Recursos y Formación Permanente del Profesorado, u otras instituciones implicadas en la producción de material curricular. Sus actividades, aprobadas por el Consejo Rector, se encargan a grupos interdisciplinares de profesores-investigadores de diferentes niveles del sistema, por lo que no tiene personal propio exceptuando los servicios de administración, gestión y secretaría.

Es una posibilidad. Hay alternativas. La creatividad del maestro, la investigación didáctica, el compromiso militante con el cambio, la imaginación compartida entre equipos profesionales muy diversos, y el recorrido por la historia de la renovación pedagógica, nos pueden nutrir ahora de criterios, argumentos y estrategias prácticas muy potentes. Las llamadas nuevas tecnologías pueden contribuir a hacer todo esto mucho más fácil. ¿A qué esperamos? Cada quien, desde el lugar en el que está, puede contribuir con su personal esfuerzo.

## Bibliografía

- APPLE, Miquel.W, (1989) *Maestros y Textos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- APPLE, M.W. and CHISTRIAN-SMITH, L. (Ed) (1991) *The Politics of Textbooks*. New York: Routledge.
- BOURDIEU, Pierre (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI Edit
- CANTARERO SERVER, Joan (2001) *Materiales curriculares y descualificación docente*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana (2004) *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila
- FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana (2005) *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del curriculum en el aula*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila
- FREINET, Célestin (1978) *La educación por el trabajo*. México, Fondo de Cultura Económica (2ª edic)
- FREIRE, Paulo (2003) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México., Siglo XXI edit.
- GIMENO SACRISTÁN, José y CARBONELL SEBARROJA, Jaume. (Coord) (2004) *El Sistema Educativo. Una mirada crítica*. Barcelona, CissPraxis
- MARTINEZ BONAFÉ, Jaume (2000) *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla, Diada Edit.
- MARTINEZ BONAFE, Jaume (2001) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del Siglo XXI*. Madrid, Editorial Miño y Dávila.
- MARTINEZ BONAFÉ, Jaume (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Morata
- MONTOYA RAMOS, Milagros (Edit) (2002) *Escuela y Educación ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid, Horas y Horas Edit.

MORIN, Edgar (2000) *La cabeza bien puesta*. Buenos aires, Nueva Visión.

RODRIGUEZ RODRIGUEZ, Jesús (2000) *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

ZUEV, Dimitri (1987) *El libro de texto escolar*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

## DOCUMENTOS

### El primer programa alemán de sociología de la educación

Theodor Julius Geiger (1891-1952) es considerado el padre de la sociología de la educación alemana. La relación entre la sociología y la educación fue apuntada por el herbartiano Paul Thieme, a comienzos del siglo XX. El avance de la sociología promovido por Weber, Simmel, Sombart, Spann, Tönnies y otros, permitió que en los años 20 del siglo pasado comenzaran a proliferar estudios sociológicos sobre la educación, como los que publicaron Leopold von Wiese, Wilhelm Paulsen, Ulrich Peters, Hugo Schröder y otros. A partir de estos trabajos, Theodor Geiger propuso una nueva disciplina: la sociología de la educación. En 1930 publicó un artículo titulado «Erziehung als Gegenstand der Soziologie» [Educación como objeto de la sociología], que concluía con un programa, que también servía de introducción a la disciplina. A continuación se traduce este programa pionero y se le añaden algunas notas de tipo bibliográfico.

### Theodor Geiger<sup>90</sup>

#### Programa e introducción a una sociología de la educación<sup>91</sup>

Se podría haber hecho el intento de dividir la sociología de la educación con respecto a una introducción a la sociología general. Sin embargo, resulta más correcto y más claro desarrollar la introducción desde el objeto mismo, a fin de que se entienda la sociología de la educación como una rama particular, que elabora el objeto pedagógico con métodos sociológicos.

La sociología de la educación es una rama lateral de la sociología en general y cae por ello en el ámbito de la sociología particular. Distingo:

---

<sup>90</sup> Traducción y notas: Francesc J. Hernández Dobon (Universidad de Valencia).

<sup>91</sup> Procedencia del texto: Theodor Geiger: «Erziehung als Gegenstand der Soziologie» [Educación como objeto de la sociología], en *Die Erziehung. Monatschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*, 5 Jahrg., Heft 7, Leipzig, Quelle und Meyer, 1930, pp. 405-427; artículo compilado en la serie *Soziologische Texte*, ed. Heinz Maus y Friedrich Fürstenberg, vol. VII: Theodor Geiger: Arbeiten zur Soziologie, ed. Paul Trappe, Darmstadt, Luchterhand, 1962, pp. 293-315 (el texto traducido en pp. 309-314).

## A. Rama sistemática

Investiga la esencia, el proceso y las formas de socialización de la educación como realidad de validez intemporal. Se tiene que dividir en dos partes:

### I. Parte general o principal

1. Resulta fundamental investigar la *esencia de la educación en general como un fenómeno social*. Una prueba de ello se encuentra en un fragmento de los dos epígrafes precedentes [de este artículo]. Se trata de tipificar y delimitar recíprocamente la educación y los procesos sociales unidos con ella. Se plantea en este punto la tarea de asegurar los conceptos (sociológicos) de la educación, la formación, la enseñanza y otros procesos grupales de adaptación mencionados más arriba.

Por ello se muestra en seguida que el objeto de las ciencias de la educación sólo puede ser por encima de todo la educación *consciente*. De lo que resulta una subdivisión:

a) La educación como función espontánea de los grupos es ya objeto de la sociología general, y lo es también desde la perspectiva de los procesos sociales complementarios. La educación tiene que ser considerada junto con el proceso de socialización e integración en los grupos. En el sistema de la sociología de la educación, esté proceso sería incluido como un proceso básico, y aquí se efectuaría un tratamiento con un acento un tanto diferente, a saber, insistiendo más en el momento auténticamente educativo, en tanto que el contexto total de la vida de los grupos pasaría más a un segundo plano.

b) La investigación de la educación como un sistema de trabajo, independizado para cumplir una función parcial, representa un capítulo particular. Con el apoyo de las indicaciones ofrecidas en los capítulos precedentes, habría que investigar más exactamente la estructura de la educación organizada y la conexión, a menudo complicada, de las instituciones educativas con el resto de la vida social.

2. *El proceso de la educación como un proceso que se realiza entre seres humanos y al que se le supone un determinado sentido*. En el epígrafe 1 se ha relacionado la sociología de la educación con la teoría general de la formación. En este segundo epígrafe se relaciona, en cambio, con la psicología social, por una parte, y con la teoría del método, por otra parte. La «educación en general» es un acontecimiento cultural, por lo que su lugar por antonomasia está en la esfera social de la vida. El *hecho educativo* social ocurre en el marco de aquel acontecimiento cultural como un caso particular. Se trata aquí, por tanto, de la investigación de las relaciones supuestamente educativas entre los seres humanos. A ello se refiere, por ejemplo, el ensayo de Luchtenberg *Übertragungsformen des Wissens* y el de Stoltenberg sobre *Kundnehmen und Kundgeben* incluidos en la antología de Scheler *Versuche zu einer Soziologie des Wissens*<sup>92</sup>. Está claro que los actos educativos, según su impronta y su

<sup>92</sup> En el año 1924, el Forschungsinstitut für Sozialwissenschaften [Instituto de Investigación en Ciencias Sociales] de Colonia publicó, en el vol. 2 de sus *Schriften* [Escritos], un grueso volumen preparado por Max Scheler (1874-1928), con el título *Versuche zu einer Soziologie des Wissens* [Ensayos para una sociología del conocimiento] (Múnich: Duncker & Humblot, reimpr. Ayer Publishing, 1975). El segundo ensayo de la antología es *Übertragungsformen des Wissens* [Formas de transmisión del conocimiento] (pp. 151 y ss.), de Paul Luchtenberg (1890-1973), profesor de Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Colonia (poco después en Dresde), y el cuarto de los ensayos es el breve texto *Kundnehmen und Kundgeben. Ein Beitrag zur Gesellmerklehre (Sozialphänomenologie)* [Recibir noticia y dar noticia. Una contribución a la doctrina de las informaciones sociales (Fenomenología social)] (pp. 208 ss.), de Hans Lorenz Stoltenberg, de Berlín.

curso correspondiente, tienen que ser distintos a los principios educativos dominantes. La educación naturalista «desde el niño» se realiza con otras formas de relación que la educación humanista para los valores eternos o la educación nacionalista para la naturaleza sagrada del pueblo. El planteamiento de cuestiones del sociólogo es teórico. Se interesa por la índole condicionada de los actos educativos respecto de las formas sociales, mediante los diferentes sentidos que se supone a aquellos. El pedagogo se preguntaría de un modo distinto si establece el vínculo de una determinada intención con su acto pedagógico; si hay alguna posibilidad, mediante la ejecución del acto en una determinada forma social, esto es, mediante el establecimiento de una determinada relación, de facilitar la consecución de una intención educativa particular. De manera completamente tosca y sin tener en cuenta ninguna sutileza, el pedagogo se pregunta si se coloca a una distancia propia de una relación de dominio, de camaradería, de frialdad o de cualquier otro tipo; o si tiene que tratar a la mayoría de los pupilos como un grupo solidario o como un agregado de individuos.

Por lo tanto, si el proceso de educación es investigado como un proceso entre seres humanos, al que se le supone un determinado sentido, hay que tener presente que generalmente este sentido determinado está dado mediante la noción general de la educación, que el pedagogo varía de manera particular, de acuerdo con la respectiva ideología educativa.

## **II. Parte particular o descriptiva**

1. Hay que plantear un análisis sociológico del *círculo vital con una función típicamente educativa*. Como tal círculo vital, en primer lugar se presenta la escuela; en cambio, la familia se presenta sólo de manera parcial, pues la familia tiene, además de la función educativa, una plétora de otras funciones. Sin embargo, en su efecto educativo, se ha de debatir aquí sólo en tanto que ella educa para el «macrocosmos del mundo», y no tanto en cuanto que educa su propio microcosmos. La educación para la familia figura más arriba, en el epígrafe A I, 1.a).

En este capítulo se trata del fenómeno de la familia y la escuela como círculo vital, es decir, como grupos sociales en los que los seres humanos están y actúan unos con otros. Si entresacáramos los problemas principales de una sociología de la escuela como círculo vital, el resultado sería:

a) La clase escolar en su estructura social variable según cada tipo de escuela y principio educativo. Esto sería lo que Hugo Schröder ha intentado<sup>93</sup>, aunque, por cierto, al poner un acento excesivamente fuerte en lo psicológico, no sería capaz de llevarlo a consumación en el sentido sociológico.

<sup>93</sup> Geiger se refiere probablemente al libro de Hugo Schröder *Soziologie der Volksschulklasse. Vom Gemeinschaftsleben der Volksschulkinder* [Sociología de las clases de la escuela popular. Sobre la vida comunitaria de los niños de la escuela popular] (Halle; Saale: M. Niemeyer, 1928). En esta obra, Schröder analizaba los procesos grupales en la escuela popular o primaria desde la perspectiva de las relaciones entre el individuo y la comunidad, que estudiaba, apoyándose en los trabajos del pedagogo y político marxista Otto Rühle (más de 20 libros sobre escuela e infancia publicados entre 1896 y 1927), según una clasificación en tres clases: proletarios, campesinos y burgueses. Un año antes, la Sección de ciencias de la educación y saberes de la juventud de la Akademie gemeinnütziger Wissenschaften de Erfurt también había publicado el opúsculo *Soziologie und Schule* [Sociología y escuela], Erfurt: K. Stenger, 1929. Schröder había comenzado estudiando el problema de los niños ilegítimos; después de los libros mencionados sobre temas educativos, los repertorios bibliográficos dan cuenta de alguna producción literaria en dialecto bajo alemán y del libro *Der Spinntrupp im deutschen Volkstum* [Los grupos de tejedores en el folclore popular] (Berlín : Deutsche Landbuchh., 1939), redactado junto con Heinrich Sohnrey, escritor que se adaptó a la ideología imperante en el momento.

Se oye a menudo caracterizar la clase escolar como «comunidad de vida». No lo es -a lo sumo se podría desear que *se convierta* en ello-. En todo caso, de entrada nunca lo es, y sería precisamente una tarea importantísima dentro de este capítulo investigar el proceso de socialización, que acaece mutuamente entre los niños recién escolarizados o entre una clase escolar existente y un niño particular recién escolarizado.

Aquí se desarrolla ante nosotros toda la problemática de la convivencia escolar de los niños, tanto las agrupaciones supuestamente relacionadas con la enseñanza, como las no relacionadas. También forma parte de esto la cuestión de la estructura social de la relación entre profesor y estudiantes, que se presenta científicamente como una *tipología de la orientación educativa*. Se sigue la cuestión de la autoadministración de los escolares, según sus funciones en la clase, según la disciplina autónoma de la escuela y según el sistema de sanciones.

La diversidad infinita de las cuestiones planteadas es incrementada mediante la inclusión de cuestiones particulares como la coeducación y las escuelas menos segregadas, así como también gracias a la diferenciación de la estructura social de la vida escolar en el marco de diferentes formas de urbanización.

b) De manera semejante, hay que analizar *la escuela como un todo*. Entonces se suscita la cuestión de la relación mutua de las clases escolares como grupos, y después la relación entre los escolares de las diferentes clases escolares, e incluso la cuestión de la estructura del cuerpo docente y sus efectos en la situación educativa del alumnado.

Rudolf Lochner ha aportado el borrador de un cuestionario en el anexo de su *Deskriptiven Pädagogik*<sup>94</sup>, que publicó dos años más tarde en el librito *Die Schulklasse als Gesellschaftsgruppe*, Berlín, 1929, donde el cuestionario está algo modificado. Es totalmente cierto que con el recurso a la encuesta y al informe realizado con la ayuda profesores con una formación sociológica previa (y sólo con estos profesores) se podrían acumular inapreciables experiencias para a) y b). Sólo que, según mi opinión, no se tendría que elaborar según el cuestionario de Lochner, ya que ese cuestionario reúne 173 preguntas en una hoja, y además, una parte de las cuestiones es imposible que puedan ser contestadas de manera clara.

2. *La doctrina de las instituciones y las organizaciones de la educación* considera la forma social de aquello que tiene un supuesto sentido típicamente educativo, no tanto como círculos vitales de seres humanos, sino como *instituciones*, es decir, como *organizaciones de un objetivo y de un dispositivo que tiene que servir a su consecución*. (Este es el concepto sociológico de institución). Se pone a discusión aquí el sistema de la educación pública en su organización, en su división en las estructuras institucionales de sus elementos particulares (las escuelas). Las instituciones educativas se tienen que contemplar como aquellas formas organizativas, que representan el marco preestablecido para los círculos vitales, con una función típicamente educativa<sup>95</sup>.

<sup>94</sup> Rudolf Lochner (1885-1978) publicó en 1928 su *Deskriptiven Pädagogik* [*Pedagogía descriptiva*] (Reichenberg: Gebr. Stiepel), con el expresivo subtítulo: «Líneas fundamentales y exposición de los hechos y leyes de la educación desde una perspectiva sociológica». Un año después (Geiger dice dos) apareció *Die Schulklasse als Gesellschaftsgruppe* [*La clase escolar como grupo social*] (Berlín: O. Schwartz, 1929), que era una guía breve para la observación e investigación de las clases escolares.

<sup>95</sup> La relación dinámica entre la institución escolar y el círculo vital de la escuela (funcionarios escolares, orientadores juveniles) reclama más atención en tanto que las orientaciones modernas preferirían prescribir completamente de la vida educativa el «momento coactivo rígido» de la organización («Transformación de la escuela»). (Nota de Geiger) [Con el título, *Transformación de la escuela*, había publicado Wilhelm Paulsen un libro unos años antes (*Die Überwindung der Schule: Begründg u. Darst. d. Gemeinschaftsschule*. Leipzig: Quelle & Meyer, 1926), al que parece aludir el autor. Paulsen estuvo vinculado a la innovadora Escuela Rütli de Berlín.]

En este contexto habría que debatir el problema de la *escolarización*, en caso de que no se quisiera tratar comparativamente, en el ámbito internacional, en la sociología histórica de la educación.

Habría que dedicar aquí un capítulo a la *familia como institución de la sociedad*. Precisamente -y ante todo- porque la familia ha sido provista con poder pleno respecto de la educación pública, con lo que ha sido elevada legítimamente a la categoría de institución social reguladora. Por ello habría que tomar con un escrupuloso cuidado los aspectos extraordinariamente diferentes que presenta la familia como institución pública (con carácter normativo) y las familias en tanto grupos sociales reales (con carácter fáctico).

3. *La doctrina del entrelazamiento y competencia de las formas educativas sociales, unas con otras y con otras formas sociales*. En conexión con el punto 1 hay que investigar en primer lugar el encadenamiento de las formaciones sociales escolares y extraescolares en el niño y en el profesor. ¿Cómo actúan los *estratos sociales de rango* en el interior de la estructura de la clase escolar? ¿A partir de cuándo y cómo, por ejemplo, obtiene la distinción de clase el significado de una distancia categórica para los seres humanos infantiles? Quisiera observar aquí que las opiniones de Bode, Reiniger y otros<sup>96</sup>, sobre que esta distancia categórica se expresaría en las ciudades, pero pasaría a segundo plano en el campo, detras de las relaciones armónicamente patriarcales, parecen desatinadas en su universalidad, por lo menos sobre la base de la intuición inmediata. La tesis es válida sólo para pequeñas o medianas relaciones rurales. La investigación colectiva de Leopold von Wiese sobre el pueblo<sup>97</sup> vuelve recientemente a confirmar que en la vida rural, como consecuencia de la proximidad espacial más estrecha, se producen unas distancias sociales significativas, más nítidas en el caso del mundo infantil, mayores que en el caso de la atmósfera impersonal de la gran ciudad, que, en general, tiene menos sentido para el concepto del rango social. En el campo, encontramos todavía una división de rangos corporativa (patrimonial), que aísla a los individuos de manera más nítida que en la división de clases.

La inclusión del niño en los vínculos sociales presentes en el mundo escolar, por una parte, y la *expansión paulatina del mundo de vida social* del niño más allá de la casa parental y de la escuela, por otra parte, se han de investigar en este contexto.

A esto pertenece la cuestión de la posición del niño entre la casa parental y la escuela, entre la pandilla juvenil y la escuela, etc.

Por ello, los compromisos típicos y los casuales se han de mantener recíprocamente de manera duradera.

Correspondería al planteamiento de cuestiones mencionado más arriba, en el punto 2, investigar la cuestión ulterior de la conexión entre la escuela como institución y el resto del mundo de vida social que resulta significativo para la escuela como tal o para el niño. Escuela e iglesia, escuela y estado, escuela y casa parental, serían las cuestiones nucleares. De estas respuestas se derivarían otras cuestiones.

<sup>96</sup> Rudolf Bode (1881-1970) fue un pedagogo, especializado en educación física y gimnasia rítmica, sobre las que publicó varios libros desde 1913. Max Reiniger (1879-ca. 1929) fue profesor, pedagogo y editor de la revista semestral *Die Volksschule* (desde 1912). Publicó, entre otros libros, un manual para la enseñanza de la historia.

<sup>97</sup> Geiger se refiere a la obra colectiva, editada por Leopold von Wiese (1876-1969), *Das Dorf als soziales Gebilde* [El pueblo como formación social]. Berlín: Duncker & Humblot, 1928, publicada en la revista trimestral *Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie*, que inauguraba una colección titulada «Beiträge zur Beziehungslehre» [Contribuciones a una doctrina de las relaciones].

## B. Rama histórica

Aquí no se consideraría ya, desde una posición tranquila, la obra educativa con toda la multiplicidad de sus formas de socialización, sino que se completaría la consideración mediante el enfoque de la obra educativa en el curso histórico-social. Para esto y verdaderamente sólo para esto, hay disponibles muchos trabajos previos. No necesitamos pensar más que en Paul Barth, Müller-Lyer, Kawerau o Ernst Kriek<sup>98</sup>; además, cada historia de la educación y cada historia de la pedagogía contienen también fragmentos para este capítulo. Se trataría ante todo:

1. Establecimiento de los *tipos históricos de la educación* en su sucesión y en su conexión, según la semejanza de sus estilos, con las correspondientes estructuras sociales coetáneas.

2. En torno al establecimiento de los *tipos históricos de pensamiento educativo* y su sucesión. En el primer punto llegábamos a una sociología de lo *pedagógico*, mientras que este tendría que ver exclusivamente con una sociología de la «*pedagogía*». En torno a estas dos cuestiones girarían las siguientes:

a) ¿Cómo están determinadas la ideología y la ciencia de la educación por medio de todos los estilos sociales y mentales? Ello levantaría frecuentemente puentes con una sociología general, histórica, del conocimiento, como la que ha sido iniciada por sociólogos epistemólogos, por Max Scheler y su círculo, por una parte, o, recientemente, por Karl Mannheim, por otra parte<sup>99</sup>.

b) ¿Cómo repercute un ideología educativa que tiene tantas influencias (lo pedagógico) sobre la praxis educativa (la pedagogía)?

Quizá habría que dedicar una sección particular a una cuestión que ya había planteada anteriormente: ¿Hasta qué punto el pensamiento vocacional pedagógico que se ha configurado crea un tipo de ser humano particular del *homo paedagogicus*, que en una situación pedagógica particular es favorable y capaz de oponer resistencia a la presión de los poderes sociales que le acometen (por ejemplo, círculos de opinión de partidos políticos, situación de clase, rutina burocrática, etc.)? ¿Y hasta qué punto, por el contrario, la ideología educativa ha sido desviada o difuminada en su especificidad pedagógica mediante poderes sociales de aquel tipo?

<sup>98</sup> Geiger alude a obras como *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Bedeutung* [La historia de la educación en su significado sociológico e histórico-intelectual] (Leipzig: Reissland) de Paul Barth (1858-1922), cuya primera edición había sido publicada en 1911, y que conoció varias reediciones y ampliaciones (la 5ª y la 6ª, en 1925); la serie *Die Entwicklungsstufen der Menschheit* [Las fases del desarrollo de la humanidad] (Múnich: Langen) de Franz Müller-Lyer (1857-1916), compuesta de varios volúmenes sobre «El sentido de la vida y la ciencia» (vol. 1), «Fases de la cultura y líneas directrices del progreso» (vol. 2), «Sobre las formas de familia, matrimonio y parentesco» (vol. 3), «La familia» (vol. 4), «Las fases del amor» (vol. 5), etc.; también, diversos libros sobre la enseñanza de la historia y su estructura sociológica, estudios históricos y unas *Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeits-Unterricht vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart* [Tablas sinópticas para la enseñanza y el trabajo histórico desde el comienzo de la Edad Media hasta la actualidad] (Berlín; Leipzig: Franz Schneider, 1921), habían sido publicadas por Siegfried Kawerau (1886-1934), autor también de una *Soziologische Pädagogik* [Pedagogía sociológica] (Leipzig: Quelle & Meyer, 1923); y, por último, probablemente una *Geschichte der Bildung* [Historia de la formación] (Múnich: R. Oldenburg), que había sido publicada también en 1930 por Ernst Kriek (1882-1947), quien compuso también bastantes libros sobre educación, entre ellos una muy reeditada *Erziehungs-Philosophie* [Filosofía de la educación] (Jena: E. Diederichs, 1922).

<sup>99</sup> Ya ha sido citada la antología de textos editada por Max Scheler, *Versuche zu einer Soziologie des Wissens* [Ensayos para una sociología del conocimiento] (véase nota 2). En 1925, Scheler publicó *Die Formen des Wissens und die Bildung* [Las formas del conocimiento y la formación] (Bonn: F. Cohen) y, al año siguiente, *Die Wissensformen und die Gesellschaft* [Las formas del saber y la sociedad] (Leipzig: Der Neue-Geist Verlag, 1926), que era un estudio sobre los problemas de la sociología del conocimiento. En 1928 había publicado su célebre *Die Stellung des Menschen im Kosmos* [El puesto del hombre en el cosmos] (Darmstadt: Otto Reichl). Un año después, Karl Mannheim publicó *Ideologie und Utopie* [Ideología y Utopía] (Bonn: F. Cohen, 1929).

## RECENSIONES

Katarina Tomasevski: El asalto a la educación  
Barcelona, Intermón Oxfam, 2004, 272 pp. [Colección Libros de Encuentro]  
ISBN: 84 8452 249 0

### **El derecho a la educación: campo minado**

**José Beltrán**<sup>100</sup>

Con frecuencia resulta un dato interesante, y no sólo una anécdota, saber, antes de decidirse a la lectura, quién dice qué cosa sobre determinado asunto, o lo que mismo, es bueno preguntarse por el sujeto de la enunciación. Y más cuando en este caso enunciar, o argumentar, se convierte en sinónimo de denunciar, una actividad en este caso bien documentada y fundamentada. La autora de este informe, profesora de Derecho Internacional y de Relaciones Internacionales en la Universidad de Lund, es en la actualidad Relatora Especial para el Derecho a la Educación de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas desde 1998. Su interés por la educación, por el derecho a la educación, se explica desde la convergencia de disciplina académica y acción social.

El derecho a la educación es un mandato nuevo, el primero de los derechos de última generación (económicos, sociales y culturales). Pero este mandato contrasta poderosamente, como nos advierte la autora, con el hecho de que “hay que ser optimista para decir que la educación debe seguir siendo pública y gratuita en tiempos en que los negocios de servicios educativos generan ganancias que exceden ampliamente la ayuda internacional para la educación”. Porque en definitiva, “el tema principal en los debates sobre educación a nivel global es su costo. De ahí la renuencia a afirmar que la educación es un derecho humano y el silencio acerca de los costos de no brindarla.”

Contra los que esgrimen coartadas desde las diferentes disciplinas para eludir la cuestión de los derechos educativos, o el tratamiento de la misma desde sectores y campos desconectados, la autora recuerda las palabras de Max Weber al afirmar: “No soy un burro, y no tengo un campo propio”, que el sociólogo utilizara como respuesta a la acusación de escribir fuera de su especialidad científica. Más bien, en este libro se trata de tender puentes entre fronteras disciplinares diferentes y retomar la cuestión que debería estar siempre presente –como nos advirtió Whitehead hace ya tiempo– acerca de los fines de la educación.

---

<sup>100</sup> Universitat de València.

El libro se estructura en tres partes. En la primera se abordan, desde “la necesidad de formular preguntas”, cuestiones sobre lo fundamental de los derechos humanos aplicados a la educación. En la segunda se analizan los efectos de las tendencias neoliberales sobre la provisión educativa. En la tercera se exponen los intentos en pos de reinsertar los derechos humanos en la educación.

El punto de partida de esta obra es que “la suerte determina qué chicos y chicas tienen acceso a la escuela y quiénes quedan sujetos al adoctrinamiento en nombre de la educación. La perspectiva de los derechos humanos postula que esto no debería ser así.” Culpar a la pobreza de esta situación antes que a las políticas es una coartada que no se sostiene (pero funciona y circula), puesto que la primera se explica en buena medida por las segundas. Y de paso, refuerza las tesis fuertes del capital humano, que convierte a los seres humanos en medios antes que en fines del desarrollo. De manera que “la aceptación del capital humano como valor de mercado supone el riesgo de invertir la idea de que la economía debe servir a la gente, y no al revés”. En palabras de Amartya Sen, contrario a etiquetar a los seres humanos como *capital* o *recursos humanos*: “Los seres humanos no son sólo los *medios* más importantes del progreso social, sino su *fin* más profundo. Ser una pieza refinada del capital no es el estado más deseado al que pueda aspirar un ser humano.”

La oposición a esta doctrina no siempre es fácil, ni inmediata ni efectiva, pues la defensa de los derechos humanos depende de instituciones y procedimientos que desafíen sus violaciones, y si las instituciones no tienen la voluntad y la capacidad de oponerse a estos abusos, las garantías de los derechos terminan en papel mojado; promesas, ironiza la autora, que van aumentando la producción de las Naciones Unidas y de la cual a los académicos les da mucho gusto analizar y describir la letra de cada una de las resoluciones o declaraciones. En efecto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, y el derecho a la educación dentro de la misma, da inicio a una literatura prolífica, en forma de disposiciones, tratados y convenciones internacionales, relativa a la educación gratuita y obligatoria, la libertad de elección de los padres, el principio de no discriminación, la orientación y el propósito de la educación, etc. Pese a todo, las crisis de los 70 debilitan el compromiso por parte de los gobiernos hacia los derechos humanos, inclinándolo hacia el modelo de protección *frente* al Estado, en lugar de *por* el Estado, y dando entrada a los criterios del Banco Mundial.

“El costo de estos cambios es ejemplificado por el retroceso educativo de África en los 80 y de Europa Oriental y Asia central en los 90. Los cambios tras la Guerra Fría en Europa Oriental brindan una lección histórica, en tanto ilustran las desventajas de ambos modelos: el monopolio del Estado en la educación antes, y la mercantilización de la educación después”.

La entrada en escena del Banco Mundial en la esfera educativa a partir de los 60 cambia las reglas del juego, con efectos que continúan y se intensifican con manifestaciones diferentes. La doctrina del BM venía a reforzar la idea que la educación, como otras formas de inversión en capital humano, puede contribuir al desarrollo económico y elevar el ingreso de los pobres de manera equiparable a las inversiones en infraestructura. En la práctica, los diseñadores de la estrategia global en la educación –la globoeducación, en término de nuevo cuño– mudaron el derecho a la educación por el acceso a la educación, de modo que la obligación de los gobiernos de proveer educación gratuita fue sustituida por inversiones, condicionadas por tasas de rentabilidad. El lenguaje, que acompaña y refleja el mundo social, dejó de hablar de “educación obligatoria” para utilizar la expresión “educación básica” (recuérdese la celebre campaña *Back to Basic*), generalizada en la cumbre de Jomtien (1990). Como sucede con éste y otro tipo de términos, de ambigüedad deliberada, y ya totalmente naturalizados (piénsese en el uso y abuso de

la palabra “calidad”, sin ir más lejos), no se trata de “si se puede hacer que las palabras puedan decir tantas cosas diferentes”, sino más bien, como dice Humpty Dumpty (en *Alicia en el país de las maravillas*) de “saber quién es el que manda”. Esta operación de vaciado del lenguaje no es trivial, sino que tiene efectos materiales, en las políticas y prácticas educativas, que acaba adoptando y adaptando, ampliando y endureciendo estos términos, otorgándoles un contenido marcadamente ideológico. A modo de ejemplo, el Banco Mundial sustituye el derecho a la educación por una *chance* de aprender, una suerte o lotería (oportunidad casual, que no causal) para aprender.

En este escenario, no permanece inmune la enseñanza superior, pues “con el giro dado por la ayuda internacional hacia la educación básica, las universidades se han quedado sin recursos. Al mismo tiempo tuvo lugar otro cambio: la transferencia de la educación desde el derecho público al derecho privado, y su redefinición de bien público a mercancía negociable.” Respecto a la enseñanza superior, la autora habla de una “universidad transfigurada” para referirse a la dolorosa pérdida del derecho a la educación, y menciona, como ejemplo, la evaluación retrospectiva del Banco Mundial que hicieron de las reformas introducidas por el gobierno militar en Chile una especie de laboratorio de la “Escuela de Chicago”, calificando esta experiencia como una lección de pragmatismo. Por lo que se refiere al otro cambio, asistimos al paso del servicio público gratuito a la compra-venta, una sintomática mercantilización de la educación, que encuentra uno de sus ejemplos en el sistema de bonos (en nuestro caso, el cheque escolar). Este sistema se introdujo en 1992 por George Bush (padre) con el argumento de que las escuelas no debían quedar ajenas a la competencia, sino debían convertirse en un “mercado de oportunidades”. La autora se apoya en la crítica de Jonathan Kozol (de quien conocemos aquí su estimulante *Analfabetos USA*), en *Savage Inequalities*: “Están proponiendo un bono educativo de un par de miles de dólares que como mucho permitiría a un puñado de chicos pobres o chicos negros ir a una escuela privada pedagógicamente marginal. El día que los conservadores defensores del bono educativo en América me digan que les gustaría dar cada chico negro de los suburbios, hispánico o blanco pobres un bono de 25.000\$ para ir a Exeter, yo me volveré republicano.”

Como antídoto a la exclusión de la escuela que supone la negación de los derechos humanos, Tomasevski recupera un lema que Amnistía Internacional empezó a usar en los años 60, y que sostenía que es mejor encender una sola vela que maldecir en la oscuridad. La nueva estrategia de opacidad consiste en ofrecer cifras en lugar de análisis: “esto se ha convertido en el sello distintivo de todas las estrategias internacionales; la educación no es la excepción. La ausencia de análisis casual trata a la pobreza como un desastre natural, registrable más allá de la influencia de nadie. Si no nos preguntamos por qué la gente es pobre, no podemos combatir la pobreza cuando ésta es resultado de violación de derechos humanos”. En muchas áreas de nuestro mundo, la educación está secuestrada por la deuda e(x)terna, y esto no es más que un factor, pero no el único, que explica la exclusión de chicos y chicas de la escuela. Pero existen otros secuestros que no dejan de llamar la atención y que muestran el grado extremo de alienación, de negación, que es posible alcanzar en sociedades avanzadas. Así, Kansas se convirtió en un punto de mira mundial cuando su Consejo Escolar optó por el “creacionismo” en 1999. En 2000 las elecciones hicieron revertir una decisión que se había adoptado tras una consulta popular en la que convocaron a la vez a Universidades, a actores de cine, la Red de Diseño Inteligente (que ataca de nuevo con Bush) y a la Asociación de Ciencia Creacionista. Pretender hacer conocimiento a base de votación popular no deja de ofrecer tan curiosas como preocupantes lecciones... para lo que pueda venir en adelante.

Tomasevski había iniciado su ensayo recordando la necesidad de tender puentes. Finaliza de la misma manera: “El derecho a la educación es un puente hacia *todos* los demás derechos humanos. La educación es indispensable para la participación política efectiva y para permitir a las personas sustentarse por sí mismas.” El periodista y escritor Ryszard Kapucinsky, en su último y magnífico libro, *Viajes con Heródoto*, viene a decir algo similar al afirmar la importancia que tiene cruzar fronteras como vía para el reconocimiento de la alteridad. El libro de Tomasevski, ayuda a tender puentes, a cruzar fronteras, a ganar conocimiento. Ahora ya sólo, pero también todavía, se trata -con la frase con la que inicia la autora su ensayo, tomada de un chico de 11 años-, de “avanzar abriéndose paso.”

Los derechos humanos, y sus expresiones en materia educativa, no son monopolio de nadie, por el contrario, son patrimonio y tarea de todos. Sin duda, su mejor concreción, más allá de la retórica pomposa y de altos vuelos de los grandes organismos contra la que arremete la Relatora, se encuentra en la práctica cotidiana, en acciones plurales, concretas, de eso que se ha dado en llamar democracia de proximidad. Así, por ejemplo, el autor de esta reseña, como los lectores y lectoras podrían relatar en sus ámbitos respectivos y con experiencias diferentes, ha tenido ocasión de ver y de colaborar en la difusión del trabajo discreto pero directo, desinteresado y constante, de los miembros del área educativa del grupo local de Amnistía Internacional en su propia ciudad, a través de exposiciones, materiales didácticos y sesiones muy bien preparadas.

Todos maldecimos, sí, pero algunos además encienden una vela. Para mantener viva esta llama, y procurar hacer de un campo minado, un terreno un poco más claro, más iluminado, puede resultar de interés apuntar dos páginas web que la autora anuncia desde el mismo Prefacio:

Alto Comisionado por los Derechos Humanos ([www.unhcr.ch](http://www.unhcr.ch))

Material adicional del Proyecto Derecho a la Educación (Right to Education Project), de acceso público y gratuito ([www.right-to-education.org](http://www.right-to-education.org))

OECD: Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us  
OECD, 2006, 138 pp.  
ISBN: 92 6403 6083

## Are Students Ready for a Technology-Rich World?

**Laura Naves Arnaldos<sup>101</sup>**

Las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel fundamental en el desarrollo de las modernas economías y sociedades, permitiendo un intercambio de ideas, capital e información atravesando fronteras y con mínimos costes.

Invertir en estas tecnologías repercute en la economía global. Desde los años 80 se ha podido comprobar que los países que forman parte de la OCDE y que invierten en tecnologías de la información han incrementado, en relación directa con esta inversión, su PIB.

Además, el uso de estas tecnologías tiene profundas implicaciones en materia educativa, ya que facilita nuevas formas de aprendizaje y porque su dominio supone una buena preparación en relación con la vida adulta.

Es importante recalcar que estas tecnologías no solo son demandadas para favorecer aprendizajes y desarrollo de destrezas en el ámbito educativo, sino que también son una importante herramienta educativa en sí mismas.

El objetivo de introducir las tecnologías de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo mejora este proceso en diferentes asignaturas, sino que mejora la motivación de todos los agentes implicados, fomentando un entorno de trabajo más cooperativo y dinámico y favoreciendo el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje del alumnado (posibilidad de monitorear su propio aprendizaje).

Por otra parte, el uso de estas tecnologías favorece el desarrollo de *destrezas* específicas (manejo de programas informáticos), y destrezas generales, siempre útiles en el desarrollo de la vida académica y profesional adulta (aquellas que tengan que ver con el análisis, la síntesis o la compilación de información.).

Pero hay que determinar hasta qué punto el uso de estas tecnologías favorece y/o potencia el aprendizaje en el ámbito escolar.

Desde este punto de vista, y como parte de una investigación realizada en 2003 por la OCDE desde su Programa Internacional de Evaluación Educativa, se ha realizado un estudio que compara diversos países<sup>102</sup> y grupos sociales en orden a determinar la posible igualdad de acceso al ordenador de nuestros estudiantes adolescentes, y los diversos tipos de usos que le dan al ordenador. Se pretendía averiguar en qué medida estos jóvenes usan las nuevas tecnologías de la información, cuáles son sus actitudes hacia ellas, cuál es la relación entre el acceso al ordenador

---

<sup>101</sup> Universidad de Oviedo.

<sup>102</sup> Los países que han colaborado en la investigación son los que forman de la OCDE y otros como Túnez, Tailandia o Liechtenstein. Los países miembros de la OCDE son los siguientes: Australia, Austria, Bélgica, Canadá, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Japón, Corea, Luxemburgo, México, Holanda, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, República Eslovaca, España, Suiza, Suecia, Turquía, Gran Bretaña y Estados Unidos.

y el rendimiento, y qué implicaciones se pueden desprender de este estudio para ser incorporadas en las políticas educativas y fomentar aprendizajes de calidad.

Ya en el año 2000, el Programa Internacional de Evaluación Educativa había realizado un estudio donde se determinaba un aumento significativo en cuanto al acceso al ordenador en casa y en la escuela. En ese momento se había concluido que los países participantes en el estudio (todos los que forman parte de la OCDE y otros que habían colaborado en el mismo, como Túnez o Tailandia) garantizaban un acceso casi universal al ordenador en ambos enclaves. El aumento respecto al acceso a las nuevas tecnologías por parte de los estudiantes<sup>103</sup> fue especialmente alto en países donde previamente este acceso había sido comparativamente bajo, como Alemania, México o la República Checa.

Las principales conclusiones a las que ha llegado esta investigación son las siguientes:

Si hablamos de *desigualdad* respecto al acceso de los estudiantes al ordenador, hay que señalar que en un gran número de países muchos estudiantes no tienen acceso a las nuevas tecnologías, sobre todo en el hogar. Es el ejemplo de Grecia, Polonia, México o Turquía, y en general, de todos los países participantes en el estudio que no forman parte de la OCDE, excepto Liechtenstein.

Por otra parte, en la mayoría de los países, los estudiantes provenientes de los sectores menos privilegiados tienen significativamente menos probabilidades de acceder a ordenador en casa. La diferencia entre sectores sociales respecto al acceso a ordenador es significativa en países como México, Turquía o Tailandia. En países avanzados como Austria, Dinamarca o Islandia, las diferencias de acceso al ordenador en casa son pequeñas respecto de unos grupos sociales a otros. En este sentido, el 90% de estudiantes provenientes de grupos desfavorecidos en países como Dinamarca, Suiza, Suecia o Islandia sí tienen acceso al ordenador en el hogar.

Aún así, incluso en países donde este acceso es más generalizado hay diferencias. En casi la mitad de los países de la OCDE, al menos un tercio de los estudiantes del grupo social menos favorecido no tienen ordenador en casa, y en países como Turquía, México, Polonia o Hungría la mayoría de los estudiantes pertenecientes a este grupo no tienen acceso al ordenador en sus hogares.

Es por ello fundamental garantizar, para todos los estudiantes, el acceso universal a las nuevas tecnologías en los centros educativos. En este sentido, apenas se encuentran diferencias de acceso al ordenador en la escuela según la procedencia social de los estudiantes, aunque en países como México, Túnez o Uruguay, el porcentaje diferencial de acceso entre los grupos más y menos privilegiados llega al 10%.

Se puede concluir que en los países participantes en el estudio apenas se encuentran casos donde haya un problema generalizado de acceso a las nuevas tecnologías por parte de los estudiantes. Lo que sí encontramos son serias desventajas de acceso al ordenador en el hogar respecto de los estudiantes que provienen de grupos sociales más favorecidos en relación con los que provienen de los grupos más desfavorecidos.

Si hablamos del acceso a las nuevas tecnologías y su posterior utilización teniendo en cuenta el criterio de *género*, hay que señalar que la mayoría de estudiantes son capaces de

---

<sup>103</sup> Los estudiantes participantes en el estudio tienen una media de 15 años de edad. Cabe destacar que si en los países de la OCDE la mayoría de las personas de esta edad están escolarizadas, en otros países como Tailandia esto no es así. De aquí se desprende la necesidad de relativizar las conclusiones de este estudio, ya que únicamente han participado en el mismo las personas que en ese momento (año 2003) estaban escolarizadas. De esta manera, no se han tenido en cuenta a los adolescentes que han abandonado el sistema educativo a la hora de determinar la igualdad de acceso a las nuevas tecnologías por parte de los jóvenes.

enfrentarse a las tareas básicas propias de las tecnologías de la información, y en general, confían en sí mismos respecto a sus habilidades cuando manejan Internet.

Sin embargo, aunque las chicas muestran la misma confianza que los chicos a la hora de realizar tareas básicas con el ordenador, son los chicos los que suelen desarrollar tareas de más alto nivel, como la programación o la creación de presentaciones multimedia, aventurándose en estas actividades incluso cuando son desconocidas para ellos. Esto sugiere que existen prejuicios respecto a los estudios que deben realizar chicos y chicas, siendo ellos los que en mayor número realizan estudios superiores relacionados con la informática.

La investigación concluye que algunos factores que permiten predecir<sup>104</sup> las actitudes de los estudiantes ante las nuevas tecnologías de la información son: el género, la disponibilidad de ordenador en casa, con cuánta frecuencia lo usan y si han sido autodidactas en su uso.

Respecto al *rendimiento* académico de los estudiantes en relación con el uso que le dan al ordenador, es interesante recalcar que este uso se ve ampliamente afectado por los sentimientos que experimentan hacia el mismo, así como por el grado de confianza en sí mismos a la hora de desarrollar ciertas tareas con el ordenador.

Los estudiantes emplean las tecnologías de la información para una amplia gama de actividades, relacionadas con el entretenimiento, la educación o la comunicación. La mitad de los estudiantes participantes en el estudio juega frecuentemente a ordenador, y el mismo número lo usa para buscar información en Internet o para escribir textos en formato Word o similar.

Sólo una minoría emplea software específicamente educativo, aunque hay que resaltar que hay múltiples usos del ordenador que reportan beneficios educativos, como el empleo del correo electrónico o el uso de Internet para buscar información diversa.

Y aunque la asociación entre acceso y uso del ordenador y rendimiento no aporta evidencias causales directas del impacto del uso del ordenador en el aprendizaje, se puede señalar que aquellos estudiantes con acceso restringido al ordenador, que lo usan menos o que tienen menos confianza en sí mismos al utilizarlo obtienen un rendimiento académico menor.

Esto se debe en parte a que los estudiantes con menos posibilidad de acceso al ordenador provienen en muchos casos de grupos desfavorecidos. Aun así, el estatus socioeconómico no explica por entero la diferencia en el rendimiento entre estudiantes, tengan o no acceso a ordenador.

La cuestión es determinar hasta qué punto el uso de estas tecnologías en la escuela puede contribuir a crear una mayor igualdad en el rendimiento de todos los estudiantes.

De todas maneras, también hay que señalar que un uso muy elevado de las tecnologías de la información no implica necesariamente un mayor rendimiento por parte del alumnado. Los estudiantes que usan el ordenador con más frecuencia tienden a obtener, como media, un rendimiento menor que aquellos que usan el ordenador de forma más moderada. Esto implica que hay que analizar los distintos tipos de software que usan los alumnos.

En este sentido, hay que realizar estudios que determinen qué usos del ordenador son más efectivos y aumentan el rendimiento.

Así pues, en aquellos países donde el acceso a las nuevas tecnologías es prácticamente universal, las políticas propias del ámbito educativo deben asegurarse que su uso es efectivo, lo cual implica llevar a cabo programas de *formación del profesorado* y adecuar las nuevas tecnologías al horario y al currículum escolar.

---

<sup>104</sup> Existen otros factores de predicción, como el status socio-económico de la familia a la que pertenece el alumno/a, la formación académica del padre y la madre, etc.

**Revista de revistas**

***British Journal of Sociology of Education***

Volume 28, Issue 6, 2007

Doctoral Theses

Original Articles

Rachel Brooks: Friends, peers and higher education

Miranda Christou: The language of patriotism: sacred history and dangerous memories

Andrea Abbas; Monica McLean: Qualitative research as a method for making just comparisons  
of pedagogic quality in higher education: a pilot study

Ian Barron: An exploration of young children's ethnic identities as communities of practice

Jan Nespov: Curriculum charts and time in undergraduate education

Megan Watkins: Disparate bodies: the role of the teacher in contemporary pedagogic practice

Ingrid Westlund: Reconstructed task orientation and local time governance in compulsory  
schools: the Swedish case

Review symposium

Robert Morrell; Lynn Davies; Kathleen Lynch; Margaret Crean; Ramya Subrahmanian:  
Preamble

Miscellany

Extended review

David Hartley

Review essay

Christina Hughes: Rethinking research

Volume 28, Issue 5, 2007

Doctoral Theses

Original Articles

Tom Cockburn: 'Performing' racism: engaging young supporters of the far right in England

Murray K. Simpson: From savage to citizen: education, colonialism and idiocy

Louisa Allen: Doing 'it' differently: relinquishing the disease and pregnancy prevention focus in  
sexuality education

Jackie Goode: Empowering or disempowering the international Ph.D. student? Constructions of  
the dependent and independent learner

Christine Hall; Pat Thomson; Lisa Russell Teaching like an artist: the pedagogic identities and  
practices of artists in schools

Raf Vanderstraeten: Professions in organizations, professional work in education

Leesa Wheelahan: How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis

Miscellany

Review symposium

Stephanie Jones; Sue Morris; Nickf Peim

Reviews

Extended review

Anoop Nayak

Review essay

Miriam David: Equity and diversity: towards a sociology of higher education for the twenty-first century?

Volume 28, Issue 4, 2007

Doctoral Theses

Original Articles

Penny Jane Burke: Men accessing education: masculinities, identifications and widening participation

Athena Vongalis-Macrow: I, Teacher: re-territorialization of teachers' multi-faceted agency in globalized education

Andrew Pollard; Ann Filer: Learning, differentiation and strategic action in secondary education: analyses from the Identity and Learning Programme

Gabrielle O'Flynn; Eva Bendix Petersen: The 'good life' and the 'rich portfolio': young women, schooling and neoliberal subjectification

Loizos Symeou: Cultural capital and family involvement in children's education: tales from two primary schools in Cyprus

Håvard Helland: How does social background affect the grades and grade careers of Norwegian economics students?

Steven Miles: Feeling 10 feet tall: creative inclusion in a community of practice

Book Reviews

Review symposium

Priscilla Chadwick; Marie Parker-Jenkins; Ivan Reid

Reviews

Extended review

Authors: Jackie Marsh; Jools Page

Review essay

Delia Langa: New and old identities among young people in secondary schooling: old and renewed ways of inequalities and social differences

Volume 28, Issue 3, 2007

Miscellany

Doctoral Theses

Original Articles

Guofang Li: Home environment and second-language acquisition: the importance of family capital.

Parlo Singh; Sandra Taylor: A new equity deal for schools: a case study of policy-making in Queensland, Australia.

Dalia Ben-Tsur: Affairs of state and student retention: an exploratory study of the factors that impact student retention in a politically turbulent region .

Nigel Kettley: The past, present and future of widening participation research.

Yvette Taylor: Brushed behind the bike shed: working-class lesbians' experiences of school.

Christina Hughes: The pleasures of learning at work: Foucault and phenomenology compared .

Sally Baker; B. Brown: Images of excellence: constructions of institutional prestige and reflections in the university choice process.

Extended review

Kate Pahl: Language in late modernity.

Review essay

Halleli Pinson; Madeleine Arnot: Sociology of education and the wasteland of refugee education research.

Authors

### ***Chinese Education and Society***

Volume 39, November-December 2006

Yang Dongping: Pursuing Harmony and Fairness in Education.

Varios Documents Related to Chinese Education

National Report on Universal Education in China (November 2005)

Author Index to *Chinese Education and Society*, Vol. 39 (January/February-November/December 2006).

### ***Education and Urban Society***

Volume 40, No. 1, November 2007

Martha Abele Mac Iver: What Reform Left Behind: A Decade of Change at One Urban High School

Tae Ho Eom and Kieran M. Killeen: Reconciling State Aid and Property Tax Relief for Urban Schools: Birthing a New STAR in New York State

Suzanne E. Eckes and Anne E. Trotter: Are Charter Schools Using Recruitment Strategies to Increase Student Body Diversity?

Belinda Gimbert, Linda Bol, and Denelle Wallace: The Influence of Teacher Preparation on Student Achievement and the Application of National Standards by Teachers of Mathematics in Urban Secondary Schools

Christopher Lubienski: Marketing Schools: Consumer Goods and Competitive Incentives for Consumer Information

Thomas A. Lucey: Book Review: Valverde, L. A. (2006). *Improving schools for Latinos: Creating better learning environments*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education  
Volume 39, No. 4, August 2007

Kevin P. Brady, Sharon Balmer, and Deinya Phenix: School-Police Partnership Effectiveness in Urban Schools: An Analysis of New York City's Impact Schools Initiative

Melissa Ingram, Randi B. Wolfe, and Joyce M. Lieberman: The Role of Parents in High-Achieving Schools Serving Low-Income, At-Risk Populations

Lionel H. Brown and Kelvin S. Beckett: Parent Involvement in an Alternative School for Students at Risk of Educational Failure

Marytza A. Gawlik: Beyond the Charter Schoolhouse Door: Teacher-Perceived Autonomy

Julie Cwikla: The Trials of a Poor Middle School Trying to Catch Up in Mathematics: Teachers' Multiple Communities of Practice and the Boundary Encounters

H. Richard Milner: Race, Narrative Inquiry, and Self-Study in Curriculum and Teacher Education

Reviewers

Volume 39, No. 3, May 2007

Andrea E. Evans: Changing Faces: Suburban School Responses to Demographic Change

Maria Martinez-Cosio; Rosario Martínez Iannacone: The Tenuous Role of Institutional Agents: Parent Liaisons as Cultural Brokers.

Terry Cicchelli; Su-Je Cho: Teacher Multicultural Attitudes: Intern/Teaching Fellows in New York City.

Douglas P. Johnson: Challenges to No Child Left Behind: Title I and Hispanic Students Locked Away for Later.

Megumi Kano; Marizen Ramirez; William J. Ybarra; Gus Frias; Linda B. Bourque: Are Schools Prepared for Emergencies? A Baseline Assessment of Emergency Preparedness at School Site in Three Los Angeles County School Districts.

Kobus Mentz; Johannes L. van der Walt: Multicultural Concerns of Educators in the Western Cape Province of South Africa.

### ***International Studies in Sociology of Education***

Volume 16, Issue 3, 2006

Helen Phtiaka: From separation to integration: parental assessment of State intervention.

Jack Demaine: Education and the politics of selection: radical policies for those set to fail in the twenty-first century?

Grace Grima; Frank Ventura: Auditing a national system of examinations: issues of selectivity in the Secondary Education Certificate (SEC) examination in Malta.

Alan Cribb; Sharon Gewirtz: Doctoral student supervision in a managerial climate.

Jack Demaine: Book Review

### ***International Journal of Social Education***

Volume 20, Number: 2, 2005

---

The state of the debate: History versus Social Studies

John J. Patrick: Content and process in education for democracy.

Sarah Drake Brown, Frederick Drake: History in education for citizenship in a democracy.

Phillip Van Fossen: Economic concepts at the core of civic education.

Robert S. Leming; Thomas S. Vontz: Designing and implementing effective professional development in civic education.

Robert A. Waterson; Lynn R. Nelson: Civic knowledge and the social studies methods course.

Terence C. Mason: Russian civic education and social studies education in two eastern european countries.

From the Balkans to the Baltics: challenges for civic education in two eastern european countries.

Robert Gutiérrez: Two democratic traditions and civic education in Latin America.

Lee Hamilton: Civic education and the Common good.

***International Studies in Sociology of Education***

Volume 17, Issue 4, 2007

Anastasia Liasidou: Inclusive education policies and the feasibility of educational change: the case of Cyprus

Karen Nairn; Jane Higgins; Adreanne Ormond: Post-school horizons: New Zealand's neo-liberal generation in transition

Eva Gamarnikow; Anthony Green: Social capitalism and educational policy: democracy, professionalism and social justice under New Labour

Eduardo Terrén; Concha Carrasco: Faith in school: immigrant families' attitudes towards education in Spain

Roger Openshaw; Elizabeth Rata: The weight of inquiry: conflicting cultures in New Zealand's tertiary institutions

Helen Colley: Understanding time in learning transitions through the lifecourse

Book Reviews

David Turner

Volume 17, Issue 3 2007

James Avis: Post-compulsory education and training: transformism and the struggle for change

Helena Troiano; Josep M. Masjuan; Marina Elias: Two decades of curricular reforms in the Spanish university

Thomas Kwan Choi Tse: Remaking Chinese identity: hegemonic struggles over national education in post-colonial Hong Kong

Stavroula Philippou: Policy, curriculum and the struggle for change in Cyprus: the case of the European dimension in education

Nicola Rollock: Legitimizing Black academic failure: deconstructing staff discourses on academic success, appearance and behaviour

Evangelia Boutskou: The role of special education teachers in primary schools in Greece

Geoff Whitty; Emma Wisby: Whose voice? An exploration of the current policy interest in pupil involvement in school decision-making

Book Reviews

Luis Armando Gandin

Volume 17 Issue 1 & 2 2007

Kathleen Lynch; Maureen Lyons; Sara Cantillon: Breaking silence: educating citizens for love, care and solidarity

Aina Tarabini-Castellani Clemente: The spread of targeted educational policies in Latin America: global thesis and local impacts

Daniel Faas: The Europeanisation of German ethnic identities: the case of German and Turkish students in two Stuttgart secondary schools

Ting-Hong Wong: Ting-Hong Wong: Education and state formation reappraised - Chinese school identity in postwar Singapore and Hong Kong

Per Solvang: Developing an ambivalence perspective on medical labelling in education: case dyslexia

Momoyo Mitsuno: Putting teacher experience back into curriculum theory: case studies from Japan

Dianne Gereluk; Richard Race: Multicultural tensions in England, France and Canada: contrasting approaches and consequences

Gerasimos Koustourakis: The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education

Karl Attard: Habitual practice vs. the struggle for change: can informal teacher learning promote ongoing change to professional practice?

Louisa Allen: Examining dominant discourses of sexuality in sexuality education research

Book Reviews

Ross Collin; Maggie O'Neill

### ***Journal of Latinos and Education***

Volume 6, Number 1, 2007

Juan Sánchez Munoz; Enrique G. Murillo, Jr.: From the Editor's Desk.

Martha Montero-Sieburth: The Roles of Leaders, Community and Religious Organizations, Consular Relationships, and Student Groups in the Emerging Leadership of Mexican Immigrants in New England.

Migdalia V. Rivera-Goba; Sonia Nieto: Mentoring Latina Nurses: A Multicultural Perspective.

Tara Stevens; Doug Hamman; Arturo Olivarez Jr.: Hispanic Students' Perception of White Teachers' Mastery Goal Orientation Influences Sense of School Belonging.

Jose Prado: An Interview with Ilan Stavans.

Sharon Adelman Reyes: Beetles and Butterflies: Language and Learning in a Dual Language Classroom.

Valerie Talavera-Bustillos: Book Review: Critical Race Counterstories Along the Chicana/Chicano Educational Pipeline.

Yves Laberge: Book Review: How Educational Ideologies Are Shaping Global Society: Intergovernmental Organizations, NGOs, and the Decline of the Nation-State.

Carmen E. Quintana: Cancion de la Comunidad.

### ***Race, Ethnicity and Education***

Volume 10, Issue 1, 2007

Multicultural & Antiracist Education

Heather A. Oesterreich: From 'crisis' to 'activist': the everyday freedom legacy of Black feminism.

Rebecca Rogers; June Christian: 'What could I say?' A critical discourse analysis of the construction of race in children's literature.

Ethan Johnson: Schooling, Blackness and national identity in Esmeraldas, Ecuador.

Jasmin Zine: Safe havens or religious 'ghettos'? Narratives of Islamic schooling in Canada.

Julie L Pennington: Silence in the classroom/Whispers in the halls: autoethnography as pedagogy in White pre-service teacher education.

### ***Sociology of Education***

(American Sociological Association)

Volume 80, Number 1, January 2007

Donna Bobbitt-Zeher: The Gender Income Gap and the Role of Education.

Paula England; Paul Allison; Su Li; Noah Mark; Jennifer Thompson; J. Michelle Budig; Han Sun: Why Are Some Academic Fields Tipping Toward Female? The Sex Composition of U.S. Fields of Doctoral Degree Receipt, 1971-2002.

Michelle Bellessa Frost: Texas Students' College Expectations: Does High School Racial Composition Matter?

Scott Davies; Linda Quirke: The Impact of Sector on School Organizations: Institutional and Market Logics.

### ***Témpora: Revista de historia y sociología de la educación***

Vol. 8, 2005

Monográfico: El estado de la Sociología de la Educación en España

## Presentación

## Artículos:

Consejo de Redacción de *Tempora*: La Sociología de la Educación en España: una mirada al ras del suelo.

Begoña María Zamora Fortuny: ¿Crisis de la Sociología de la Educación? Sobre el estatuto de la Sociología de la Educación.

José Manuel Rodríguez Victoriano: El conflicto entre la democratización del conocimiento y la globalización de la ignorancia en el capitalismo informacional. Informar, comunicar, conocer.

Eduardo Terrén: Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación panorámica.

Mariano Fernández Enguita: Algunas cosas que deben cambiar, si no lo han hecho ya.

Bartomeu Mulet Trobat y Rosa Caramés Baló: Situación actual de la Sociología de la Educación en España. Una interpretación para su futuro: la senda de la ASE.

## Otros Estudios

Delia Langa Rosado: La dedicación académica en estudiantes universitarios: una propuesta de carácter comprensivo.

Adriana Marrero: Formación docente y educación preuniversitaria en Uruguay: la crisis de un modelo.

Rafael Merino Pareja :Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España. Algunas reflexiones para la situación actual.

Rafael Feito: Balance de la participación en los Consejos Escolares de Centro.

José Diego Santos Vega: El relativismo como una recuperación de la política.

## Recensión

Marchesi, A. (2004): *Qué será de nosotros, los malos alumnos* (Alianza, Madrid, 263pp.), por Begoña Zamora Fortuny.

***Vulnerable Children and Youth Studies. An International Interdisciplinary Journal for Research***

J. Nkosana; D. Rosenthal: Saying no to intergenerational sex: The experience of schoolgirls in Botswana

R. Salter-Goldie; S. M. King; M. L. Smith; A. Bitnun; J. Brophy; A. Fernandes-Penney; A. Lefebvre; D. Louch; G. Macdougall; W. Moore; S. E. Read: Disclosing HIV diagnosis to infected children: A health care team's approach.

C. -K. Cheung; J. W. -K. Yeung: Self-reflected causes of substance abuse among Hong Kong young addicts.

C. Campbell; J. Trotter: 'Invisible' young people: The paradox of participation in research.

R. Monasch; J. Stover; M. Loudon; D. Kabira; N. Walker: National response to orphans and other vulnerable children in sub-Saharan Africa: The OVC Policy and Planning Effort Index, 2004.

P. Lundborg: Parents' willingness to provide alcohol and adolescents' alcohol use - Evidence from Swedish data.

- M. K. C. Nair; L. Sumaraj; L. Padmamohan; R. Radhakrishnan; V. Rajasenan Nair; B. George; G. Suresh Kumar: Parenting practices in Kerala: A cross-sectional study.
- B. O. Olley: Changing social and HIV/AIDS risk behaviours: Effects of life skills education among urban street youths.

***Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialization***

Heft 2/2007

- Ullrich Bauer; Matthias Grundmann: Sozialisation und Selektion - die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit in der Sozialisationsforschung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt.
- Matthias Grundmann; Dieter Hoffmeister: Die Verwobenheit von Sozialisation und Selektion: Eine kritische Bestimmung des Verhältnisses von Sozialisation, Bildung und Erziehung.
- Hans-Rüdiger Müller: Differenz und Differenzbearbeitung in familialen Erziehungsmilieus. Eine pädagogische Problemskizze.
- Uwe H. Bittlingmayer; Ullrich Bauer: Aspirationen ohne Konsequenzen
- Carsten Keller: , Selektive Effekte des Wohnquartiers. Sozialisation in räumlicher Segregation.
- Peter Büchner; Anna Brake: Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt.

## Necrología de Jesús M. Sánchez Martín

Mariano Fernández Enguita: Elogio de Jesús<sup>105</sup>

N

os trae y nos une hoy aquí un triste acontecimiento, la muerte de Jesús, que ya no podemos evitar, pero queremos que vaya acompañado en nuestra memoria, y sobre todo en la de quienes le fueron más próximos y sufren más su pérdida, por la expresión de nuestro afecto hacia él y de nuestro dolor compartido. Estamos siempre mal preparados para la muerte, peor para la de aquéllos a quienes queremos y mucho peor si nos dejan antes de lo previsto, si los vimos nacer o crecer de algún modo, si deseábamos envejecer con ellos o esperábamos partir antes que ellos con el consuelo de quedar en su recuerdo.

Conocí a Jesús hace ya un cuarto de siglo, y guardo la imagen un jovencísimo estudiante de Pedagogía de la Universidad Complutense que, particularmente fascinado por el descubrimiento de la Sociología de la Educación y de la Cultura, ya había llamado la atención de Carlos Lerena Alesón, el primer catedrático de la especialidad, y empezaba a colaborar con él. Precisamente para un libro de Carlos en una colección que yo dirigía, para *Educación y Sociología en España*, publicado en 1987, preparó Jesús una exhaustiva bibliografía que, anunciando ya el nivel de autoexigencia y de humildad que le caracterizarían durante toda su vida, bautizó como simple “Aproximación bibliográfica”. Carlos, maestro, compañero y amigo, murió en 1988, también joven, de noche, en la carretera y en vísperas de un viaje a Salamanca, y fue personalmente Jesús quien me dio noticia. Hoy, casi veinte años después, vengo a despedir a alguien con quien mantuve precisamente una relación simétricamente inversa, aunque mucho más intensa: vengo a despedir, ante todo, al amigo del alma y —espero que no suene pedante— al viejo discípulo y al joven compañero más querido.

Tras la muerte de Lerena Jesús había quedado, digámoslo así, en una especie de orfandad académica, pero yo veía en él una vocación incondicional y no dudé que debía buscar un lugar para él en la Universidad. Así empezó nuestra colaboración más estrecha: primero con la fundación de la *Conferencia de Sociología de la Educación* y la edición de la revista *Educación y Sociedad*, después con su incorporación a Salamanca y más tarde con diversas empresas compartidas, entre las cuales la publicación de los *Textos fundamentales de Sociología de la Educación*, su participación en varios proyectos de investigación o la iniciativa del *Open Fórum*. Si en el ámbito de la Sociología de la Educación pude considerarlo mi colaborador, en el de la Sociología de la Cultura, y más concretamente de la música, el que más significó para él profesional y personalmente en los últimos años, Jesús echó a volar por sí solo, haciéndose cargo de una docencia que pocos habrían sido capaces asumir y siendo pionero en proyectos como *Opera Oberta*, que situó a la Universidad de Salamanca a la vanguardia de la difusión de la cultura operística, *Opera Web*, cuyo primer galardón ganó esta institución con su impulso, *Canal Clásico* o *Musiquerías*, que elevaron las emisiones de Radio Universidad a un nuevo nivel. La música fue para él mucho más que un

---

<sup>105</sup> Texto leído en el acto académico en memoria del profesor Jesús M. Sánchez, realizado en la Universidad de Salamanca el 13 de diciembre de 2007.

motivo de placer o una materia de estudio; fue, creo, una forma de comunicación, de comunización y de comunión con los demás; fue la manera que encontró de hacernos mejores y más felices sin apenas hacerse notar; fue el terreno donde mejor desplegó su capacidad creativa y de trabajo, a la vez que su entrega, como lo atestiguan desde los miles de espectadores que gracias a su empeño pudieron ver en directo las representaciones del *Licen* de Barcelona en esta ciudad o las decenas de estudiantes y melómanos que asistieron a los ensayos del Teatro Real en Madrid, hasta los artistas singulares como Fan, Nelson o Mijail a los que, mano a mano con Graça, tanto ayudó en su vida y en su carrera profesional.

Dado que en España es tradición crucificar a los vivos y santificar a los muertos, lo que pone cualquier elogio funerario bajo sospecha, permítaseme señalar sólo dos cosas: por lo que a mí respecta, baste mencionar que mi mujer y yo nombramos por testamento a Graça y a Jesús *tutores y curadores* de nuestro único hijo, o que en mi casa ha sido querido y llorado por tres generaciones; en cuanto a los demás, he de decir que jamás he hablado, ni antes ni después de su muerte, con una sola persona que tuviera la ocasión de trabajar con Jesús, o simplemente de tratarlo de manera ocasional, que no haya evocado su gran humanidad, su amplia cultura, sus exquisitos modales o su meticulosa manera de trabajar, y que nunca oí una expresión negativa sobre él, lo que no es poco en este gremio.

Hoy nos acompaña su familia: sabe, Graça; sepa especialmente Sofía así pueda comprenderlo; sabed, María y Julián, Maribel, Raquel y Raúl, y todos quienes le quisisteis, que en esta casa también se le quiso, y que se le quiso mucho, personal y profesionalmente, porque así lo mereció. En un tiempo y un medio especialmente inclinados al egoísmo y a la autocomplacencia, Jesús fue tan generoso con los demás como implacable consigo mismo; generoso hasta la renuncia e implacable hasta la autonegación. Ese altruismo es precisamente la forma más noble de la moral secular, y fue su elevada estatura moral, además de intelectual, lo que le hizo tan querido para todos nosotros. Hombres como él nos recuerdan, sin proponérselo, que podemos y debemos ser mejores.

Si acaso cabe hacerle un reproche no será otro que éste: quizá nunca comprendiera lo mucho que significó para nosotros. Pero ya no hay vuelta atrás. Dejen que hable ya sólo por mí mismo: sé que merecía más, que lo que hice por él no fue suficiente, que si en algo me equivoqué ya no lo podré reparar y que, lo que no hice, ya no lo podré hacer. Queda el consuelo de haberle querido, de habérselo hecho saber o sentir alguna vez, de haber tenido su confianza. Y el recuerdo agridulce de haber conocido a un hombre bueno y sabio que merecía una vida más larga. De un modo o de otro, nuestra vida fue mejor: más noble, más sabia y más bella, gracias a él. No vivió en vano.

Noticias

### **First ISA Forum of Sociology: Sociological Research and Public Debate**

Research Committee on Sociology of Education RC04

(Barcelona, Spain, 5-8 September 2008)

## **Accountability, standards, testing, and inequality: Critiques, collaboration, and future research**

Accountability has become the hallmark of educational systems in much of the developed and developing world. In some instances standardized achievement testing serves as a central indicator of educational progress and against which school systems, national groups, and future labor market participants are measured.

The standards-based school reform movement that spawned this use of tests is laden with numerous unintended consequences, including potentials for widening, rather than narrowing the gaps among social groups in a society and among societies in a globalizing world. RC04 seeks a dialogue among scholars to address the issues of accountability, standards, the use of achievement testing, and their effects on inequalities.

### ***Session 1: The use of international data sets for national educational policies***

Session Chair/Organizer: Rami Yogev, Tel Aviv University, Israel. [Yogev@post.tau.ac.il](mailto:Yogev@post.tau.ac.il)

Numerous national ministries have relied on the PISA, OECD, TIMSS data sets to assess where their countries rank in the world and to seek educational reform efforts to improve those rankings. Numerous nations have come to believe that the test results illustrate to prospective employers and investors the extent to which there exists a competitive labor pool in the country. Issues of the use and misuse of test score data should be addressed by participants at the conference. Likewise, there are numerous methodological issues associated with the reliability and validity of the data sets, given differences in the nature of the test versions used in various nations.

### ***Session 2: High-stakes testing***

Session Chair/Organizer: A. Gary Dworkin, University of Houston, USA. [gdworkin@mail.uh.edu](mailto:gdworkin@mail.uh.edu).

Some nations have adopted and others are considering adopting tests that determine student access to continued education, access to any education (and hence the UNESCO concern over "Education for All"), and the continued employment of school personnel. Many of the tests are externally imposed, which changes accountability of school personnel from "a professional to a bureaucratic" model.

### ***Session 3: Accountability, standards, and teachers***

Session Chair/Organizer: Lawrence J. Saha, Australian National University. [Lawrence.Saha@anu.edu.au](mailto:Lawrence.Saha@anu.edu.au).

This session will examine the impact of accountability systems on teacher morale, teacher turnover, and the effectiveness of efforts to recruit teachers. Further, attention will be paid to the extent to which effective teachers can be measured through the use of student test scores.

**Session 4: Accountability for and by whom? Standards for and by whom?**

Session Chair/Organizer (Acting): A. Gary Dworkin, University of Houston, USA.  
gdworkin@mail.uh.edu.

What are the variations in standards-based accountability movements around the world and what are the appropriate groups who should establish standards? To what extent should educators shape policy and to what extent can corporations or national legislative bodies define what students are expected to know?

**Session 5: Education for All**

Session Chair/Organizer: Antonio António Teodoro, Lusophone, University, Portugal.  
a.teodoro@netvisao.pt.

This topic is central to the agenda of the International Institute for Educational Planning of UNESCO and under that theme structural and socio-cultural barriers to access to schooling are to be addressed. Additionally, papers can address nuances in a society's obligation to promote the equality of educational opportunity for all of its citizens.

**Session 6: Post-secondary education, adult education and employment opportunities in a world economy**

Session Chair/Organizer: Jeanne Ballantine, Wright State University, USA.  
Jeanne.Ballantine@wright.edu.

While many nations have mandated educational access through junior high school or high school, it has been known that a high school education provides limited access to good jobs. What is being done in different nations to provide post secondary education and specialized vocational educational opportunities to labor forces and to provide access to retraining to adults whose skills are no longer commensurate with technical demands? Are pools of low-paid labor being created by differentials in educational opportunity within large economic blocs such as the European Union?

**Session 7: Immigration, education, and inequality**

Session Chair/Organizer: Jaap Dronkers, European University Institute, Florence, Italy.  
Jaap.Dronkers@eui.eu

Migration can have positive and negative consequences for equality of educational opportunity for the children of immigrants, but also for the functioning of the education in the countries of destination. The first focus of this session will be in accounting for differences in the academic performances of immigrants from different countries both within a single society and across different societies, The second focus of this session will be the individual micro and macro factors of origin and destination, societies and cultures, that influence the educational achievement of the various immigrant populations. Papers should propose evidence-based policies that would enhance educational opportunities for all.

**Session 8: Access, quality and sustainability in educational reform: Challenges, possibilities and the way forward**

Session Chair/Organizer: Shaheeda Essack, South Africa. [essack.s@doe.gov.za](mailto:essack.s@doe.gov.za). A unified concept on educational reform cannot be applied equally to all countries across the world – especially within the context of the north/south divide. The distinct socio-political and economic inequalities within and among countries and their onerous relationship with the implementation of educational policies (often well-meaning) is a compelling reason to pause and consider the effectiveness and sustainability of educational reforms in the developing world. In considering the effectiveness of educational reform programs, the following must feature as critical factors:

a. *Access*: Has education become more accessible to those who are most marginalized? What factors determine and ensure increased access to primary, secondary and higher education?

b. *Quality*: In terms of what it means for educators and learners in the context of the relevance of curricular to broader socio-economic and cultural needs; with regard to national and international assessment practices; and with respect to diversity, heterogeneity and socio-cultural inequalities.

c. *Sustainability*: Is reform sustainable and within the realm of national political imperatives? What factors determine sustainability? Is there a likelihood of north/south collaboration? What can it potentially offer those who seek this collaboration as a mechanism for sustained educational growth and development?

**Joint Session 1:**

The Role of University Research in the Future. (Co-sponsored with RC07 and RC23).

Session Co-Chair/Organizer: Tamás Kozma of The University of Debrecen, Hungary ([kozmat@ella.hu](mailto:kozmat@ella.hu)).

**Joint Session 2:**

Leisure Education in a Changing World. (Co-sponsored with RC13).

Session Co-Chair/Organizer: David Konstantinovskiy of the Institute for Sociology of the Russian Academy of Sciences ([scan21@mail.ru](mailto:scan21@mail.ru)).

**Proposal Submission Procedure**

Submissions of proposed papers should be by electronic mail and must include:

- (a). The title of the proposed paper and session preference;
- (b). Names [beginning with the first author], affiliations, mailing addresses, e-mail addresses of all authors; and
- (c) An abstract of a maximum length of 250 words.

Deadline for proposals: December 1, 2007 to the program chair, A. Gary Dworkin at [gdworkin@mail.uh.edu](mailto:gdworkin@mail.uh.edu). Proposals will be distributed to the session organizers. ISA will provide details on pre-registration and submission of final abstracts to Cambridge Sociological Abstracts later.

### ***Travel Grants***

There are a limited number of small travel grants available to help graduate student participants and presenters from B and C category countries to attend the Forum.

## **Research Project: Schooling, Globalisation and Refugees in Queensland, Australia**

Funded by the Australian Research Council (ARC), this project explores schooling for refugee students in the Queensland public education system. The project aims to study how educational institutions address the needs of refugee students and the role played by education and broader social policy. The project's innovative research approach combines interviews with visual methods of data generation to examine school-based practices and stimulate discussions of global and local policy. Orientation and preliminary research for the project was conducted during 2005. The main data gathering phase of the project was undertaken during 2006 and 2007. The project has generated a website and is currently drafting article and other publications.

<http://www.usc.edu.au/Research/ResearchandInnovation/Projects/Refugees/Refugees.htm>

Dr Julie Matthews. Associate Professor, Social Sciences. Director of Research, Faculty of Arts and Social Sciences. The University of the Sunshine Coast. Maroochydore DC. Qld 4558, Australia. Phone: + 61 7 5459 4441. Fax: + 61 7 5430 2888. Email: [jmatthews@usc.edu.au](mailto:jmatthews@usc.edu.au). <http://www.usc.edu.au/University/AcademicFaculties/ArtsSocialSciences/Staff/Matthews.htm>

## **Research Project Update: A Comparative Study of Teacher Burnout and Turnover**

In the July issue of the Newsletter, Professors Saha, Sharepour, and Dworkin announced their intention to begin a new, multi-national study of teacher burnout and turnover in light of the growing educational accountability movement. We have received e-mails expressing interest in the project from colleagues in Denmark, Russia, South Africa, and India. An updated survey instrument will soon be shared with colleagues who are interested in collecting samples of teachers in their own countries. The data will be pooled and papers will be presented at a mid-term meeting of RC04 or at the 2010 World Congress of Sociology. Collaborators will become co-authors. The logistics of the surveys will be discussed in a series of e-mails among the participants. Please contact:

A. Gary Dworkin, Professor and Director. The Sociology of Education Research Group (SERG). The University of Houston. USA. [gdworkin@mail.uh.edu](mailto:gdworkin@mail.uh.edu)

Mahmoud Sharepour, Associate Professor. Social Science. Mazandran University Iran. [sharepour@yahoo.com](mailto:sharepour@yahoo.com)

Lawrence J. Saha, Professor and Editor: *Social Psychology of Education: An International Journal*. The Australian National University. Australia. [Lawrence.Saha@anu.edu.au](mailto:Lawrence.Saha@anu.edu.au)

Fuente: Newsletter RC04 (Sociology of Education). Novembre 2007

## Normas para la remisión de artículos

Los artículos para la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) serán remitidos al Consejo Editorial de la RASE mediante un correo electrónico con un adjunto.

El correo electrónico será remitido a la dirección:

[rased@ual.es](mailto:rased@ual.es)

En el cuerpo de la carta se indicará el nombre de la persona autora del artículo, el título del artículo (enviado adjunto), la institución académica a la que esté vinculada la persona y los datos de contacto que se considere oportunos (teléfonos, email, fax, etc.).

En caso de autoría colectiva, se harán constar los datos precedentes para las personas participantes, en el orden de firma del artículo.

El adjunto estará compuesto por un texto con formato word (doc) o rtf, con las siguientes características: Tamaño de página: A-4; márgenes: 1 pulgada (2,54 cm.); texto justificado; tipografía: times 12 puntos; interlineado: 1,5 líneas; notas al pie, con tipografía times 10 puntos. No se incluirán encabezado ni pie de página, ni numeración de las páginas. Como título del fichero se sugiere el primer sustantivo del título del artículo o similar. Para los subtítulos se utilizará letra negrita. En general, se propone una cierta austeridad tipográfica, que facilite el maquetado posterior del texto caso de ser publicado.

Los artículos tendrán entre 3.000 y 7.000 palabras como máximo, incluyendo la bibliografía. Estarán encabezados por el título completo. No se indicará el autor o autora, ni en encabezado del artículo, ni en su texto, a fin de que sean evaluados con objetividad. A continuación del título, se incluirá un breve resumen (abstract), con 100-150 palabras.

Si el artículo incluye tablas, ilustraciones o figuras complejas o que sobrecarguen la dimensión del fichero, serán remitidas en ficheros adjuntos, indicando en el texto su ubicación. Para la ordenación de las tablas se usarán números romanos y para las figuras números arábigos.

La confección de la bibliografía seguirá los siguientes modelos:

Libros:

San Román, Sonsoles (2002): *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales* (Madrid, Instituto de la Mujer).

Capítulos de libros:

Calero, J. y Oriol, J. (2005) Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España, en: V. Navarro (dir.) *La situación social en España* (Madrid, Biblioteca Nueva).

Artículos:

Bonal, X. (2000) Interest Groups and the State in Contemporary Spanish Education Policy, *Journal of Education Policy*, 15 (2) 201-216.

Los títulos de las revistas no deben abreviarse. Cuando se citen diversas obras de un mismo autor y año, se añadirá una letra al año: a, b, c, etc.

Al final del texto del artículo se incluirá una traducción en inglés del resumen.

Las reseñas de libros o noticias serán remitidas a la dirección de correo electrónico indicada, siguiendo las mismas indicaciones. En el caso de las reseñas, no deberán sobrepasar las 3.000 palabras.

En general se considera fecha límite de remisión de textos la de aparición del número precedente. Actualmente se establece una periodicidad cuatrimestral, con fechas de aparición de los tres números anuales: 1 de enero, 1 de mayo y 1 de septiembre.

Cualquier duda sobre la redacción o remisión de artículos, reseñas o noticias puede ser consultada en la dirección de correo mencionada.